

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO PAULO  
ESCOLA DE FILOSOFIA, LETRAS E CIÊNCIAS HUMANAS

ALCIENE CARVALHO SILVA

O ARTIGO DE OPINIÃO NO LIVRO DIDÁTICO DE LÍNGUA PORTUGUESA:  
desafios e possibilidades para a produção textual

Guarulhos  
2018

ALCIENE CARVALHO SILVA

O ARTIGO DE OPINIÃO NO LIVRO DIDÁTICO DE LÍNGUA PORTUGUESA:  
desafios e possibilidades para a produção textual

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal de São Paulo como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Letras.

Linha de pesquisa: Linguagem em novos contextos.

Orientador: Prof. Dr. Sandro Luís da Silva

Guarulhos

2018

Silva, Alciene Carvalho.

O artigo de opinião no Livro Didático de Língua Portuguesa: desafios e possibilidades para a produção textual. Alciene Carvalho Silva. Guarulhos, 2018.

161f.

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de São Paulo. Escola de Filosofia, Letras e Ciências Humanas.

Orientador: Prof. Dr. Sandro Luís da Silva.

Título em inglês: Opinion pieces in Portuguese Language Textbooks: challenges and possibilities for text production

1. Textbook. 2. text production proposal. 3. opinion piece. I Silva, Sandro Luís. II.

O artigo de opinião no Livro Didático de Língua Portuguesa: desafios e possibilidades para a produção textual.

ALCIENE CARVALHO SILVA

O ARTIGO DE OPINIÃO NO LIVRO DIDÁTICO DE LÍNGUA PORTUGUESA:  
desafios e possibilidades para a produção textual

Dissertação apresentada ao Programa de  
Pós-Graduação em Letras da  
Universidade Federal de São Paulo como  
requisito parcial para obtenção do título  
de Mestre em Letras.

Linha de pesquisa: Linguagem em novos  
contextos.

Orientador: Prof. Dr. Sandro Luís da Silva

Aprovado em: \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2018.

---

Prof. Dr. Sandro Luís da Silva  
Universidade Federal de São Paulo

---

Prof. Dr. Paulo Eduardo Ramos  
Universidade Federal de São Paulo

---

Profª Drª Dieli Vesaro Palma  
Universidade Pontifícia Católica

---

Prof. Dr. Ernani Terra  
Universidade Presbiteriana Mackenzie



À minha família.

## **Agradecimentos**

Aos meus pais, Antonio e Matilde, que mesmo distante sempre estiveram presentes.

Aos irmãos Marcos, Aguimário e Marcelo, a quem agradeço pela amizade, parceria e companherismo. As cunhadas Adriana, Neide e Aline.

Aos sobrinhos e afilhados Gabriel e Gustavo, pelos momentos de alegria.

Aos professores Paulo Ramos e Dieli, que aceitaram o convite para compor à banca de qualificação e posteriormente à banca de defesa. Agradeço imensamente pelas contribuições.

Ao professor Sandro, pela paciência, profissionalismo e dedicação de sempre.

Às amigas do Programa, Jessica e Adriana, pela amizade.

Agradeço especialmente a Edilaine, Monica, Sandra, Solange e Paulo.

E não poderia deixar de mencionar minha gratidão a dois amigos da época da graduação da UNIFESP, Lincolh e Lorraine.

“Os homens se educam entre si mediados pelo mundo”.

Paulo Freire.

## Resumo

Esta dissertação tem como objetivo analisar as propostas de ensino-aprendizagem de produção textual, cujo enfoque é o gênero discursivo artigo de opinião, pertencente à esfera discursiva jornalística, mas, quando reapresentado no livro didático, passa a integrar o universo discursivo pedagógico. O *corpus* de pesquisa são duas coleções de livro didático de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental II, selecionados pelo PNLD de 2014: *Português linguagens*, dos autores William Roberto Cereja e Thereza Cochar Magalhães, e *Vontade de Saber Português, das autoras* Rosemeire Alves e Tatiane Brugnerotto. Analisamos como as atividades de produção textual, a partir do gênero discursivo jornalístico, mais especificamente o artigo de opinião, proposta nos livros didáticos de Língua Portuguesa de Ensino Fundamental II, contribuem para o desenvolvimento da habilidade da escrita dos alunos da escola básica. Adotamos na pesquisa uma abordagem quantitativa e qualitativa. Para tal, recorremos ao suporte teórico de autores como: Appolinário (2006), Bakhtin (2000; 2014), Bueno (2011), Bunzen (2005), Gil (2016), Maingueneau (2013; 2015), Rodrigues (2005), Santos, Riche e Teixeira (2013) entre outros. Pela análise realizada, identificamos que as coleções oferecem as propostas de produção textual com enfoque nos gêneros discursivos, de universos discursivos distintos: literário, jornalístico, publicitário, quadrinhos, cotidiano e escolar. Este material didático oferece propostas de produção textual contemplando as tipologias textuais. As propostas analisadas consideram a produção textual como um processo que envolve várias etapas como: planejamento, primeira produção (rascunho), revisão, avaliação e reescrita do texto. Essas etapas são fundamentais para o desenvolvimento de um texto e possibilitam que o aluno desenvolva as habilidades de escrita. Elas contemplam as principais características do gênero, oferecendo atividades nas quais o aluno possa atuar como leitor e crítico do seu próprio texto e do texto do colega. Em outras palavras, as propostas de produção textual analisadas possibilitam um ensino de língua portuguesa mais reflexivo, contribuindo para uma formação crítica do aluno.

**Palavras-chave:** livro didático; proposta de produção textual; artigo de opinião.

## Abstract

This thesis's main objective is analyzing the teaching-learning proposals for text production, whose focus is the discursive genre *opinion piece*, which belongs to the journalistic sphere of discourse, but which, when re-presented in textbooks, becomes part of the pedagogical discursive universe. The research corpus is composed of two collections of Portuguese Language textbooks for Ensino Fundamental II, selected by the PNLD in 2014: *Português linguagens*, by authors William Roberto Cereja and Thereza Cochar Magalhães, and *Vontade de Saber Português*, by authors Rosemeire Alves and Tatiane Brugnerotto. We have analyzed how the activities of text production, based on the journalistic discursive genre, more specifically the opinion piece, proposed in the textbooks of Portuguese Language for Ensino Fundamental II, contribute to the development of writing skills of students in elementary school. We have adopted in our research both a quantitative and qualitative approach. In order to do so, we have drawn on the theoretical support of authors such as: Appolinário (2006), Bakhtin (2000; 2014), Bueno (2011), Bunzen (2005), Gil (2016), Maingueneau (2013; 2015), Rodrigues (2005), Santos, Riche and Teixeira (2013), among others. By means of the analysis we have conducted, we have identified that the collections offer proposals for text production with focus on discursive genres, from distinct discursive universes: literary, journalistic, from advertisement, comic books, daily life and school life. This teaching material offers proposals for text production contemplating the text typologies. The analyzed proposals consider text production to be a process which involves several stages, such as: planning, first production (draft), revision, evaluation and rewriting of the text. These stages are fundamental for the development of a text and enable students to develop their writing skills. They contemplate the main characteristics of the genre, offering activities through which students can act as readers and critics of their own and of their classmates' texts. In other words, the proposals for text production analyzed enable a more reflexive Portuguese language teaching, contributing for the students' critical thinking formation.

**Keywords:** textbook; text production proposal; opinion piece.

## **TABELA DE ILUSTRAÇÃO – GRÁFICOS**

Gráfico 1.....	94
Gráfico 2.....	95
Gráfico 3.....	115
Gráfico 4.....	125

## LISTA DE ILUSTRAÇÃO

Figura 1.....	82
Figura 2.....	83
Figura 3.....	84
Figura 4.....	85
Figura 5.....	88
Figura 6.....	89
Figura 7.....	90
Figura 8.....	99
Figura 9.....	101
Figura 10.....	103
Figura 11.....	104
Figura 12.....	104
Figura 13.....	106
Figura14.....	109
Figura 15.....	109
Figura 16.....	110
Figura 17.....	111
Figura 18.....	112
Figura 19.....	112
Figura 20.....	117
Figura 21.....	119
Figura 22.....	120
Figura 23.....	122
Figura 24.....	124

Figura 25.....130

Figura 26.....131

Figura 27.....132

Figura 28.....134

Figura 29.....137

Figura 30.....138

Figura 31.....141

Figura 32.....145



## LISTA DE TABELAS

Tabela 1.....	96
Tabela 2.....	97
Tabela 3.....	126
Tabela 4.....	127

## **LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS**

AD – Análise do Discurso

DP – Discurso Pedagógico

FNDE – Fundo Nacional para o Desenvolvimento da Educação

LD – Livro Didático

LP – Língua Portuguesa

LDP – Livro Didático de Língua Portuguesa

MEC – Ministério da Educação

PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais

PNLD – Programa Nacional do Livro Didático

## SUMÁRIO

<b>CONSIDERAÇÕES INICIAIS.....</b>	<b>17</b>
<b>CAPÍTULO 1 – LINGUA(GEM), GÊNERO DE DISCURSO, LIVRO DIDÁTICO E O DISCURSO PEDAGÓGICO: desafios e possibilidades para o ensino de produção textual.....</b>	<b>24</b>
1.1. Linguagem e língua: diferentes concepções e suas implicações no processo de ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa.....	24
1.2. Gêneros discursivos.....	29
1.3.O discurso pedagógico e suas implicações no processo de ensino-aprendizagem.....	36
1.4. Livro didático: um breve percurso histórico.....	41
1.5. As políticas públicas para o livro didático no Brasil.....	43
1.6. Livro didático: um gênero discursivo .....	45
<b>CAPÍTULO 2 – OS GÊNEROS JORNALÍSTICOS PRESENTES NO LIVRO DIDÁTICO DE LÍNGUA PORTUGUESA .....</b>	<b>48</b>
2.1. Os gêneros jornalísticos.....	48
2.2. O artigo de opinião.....	53
2.3. Proposta de produção textual: do objeto de ensino à transposição didática.....	57
2.4. As atividades propostas a partir desses gêneros.....	61
2.5. Por que gêneros jornalísticos no livro didático?.....	64
<b>CAPÍTULO 3 - A ESCRITA NA ESCOLA .....</b>	<b>67</b>
3.1. A escrita como forma de comunicação.....	67
3.2. A escrita como evento de produção escolar.....	69
<b>CAPÍTULO 4 - O LIVRO DIDÁTICO DE LÍNGUA PORTUGUESA: caminhos possíveis para uma análise .....</b>	<b>78</b>
4.1. Os métodos adotados na pesquisa.....	78
4.2. O contexto da pesquisa.....	81
4.3. A organização estrutural das coleções.....	82
<b>CAPÍTULO 5 - AS PROPOSTAS DE PRODUÇÃO TEXTUAL APRESENTADAS NO LIVRO DIDÁTICO DE LÍNGUA PORTUGUESA: reflexões.....</b>	<b>92</b>
5.1. Coleção 1: Português Linguagens.....	92
5.1.1. Uma análise quantitativa.....	92
5.1.2. Reflexões sobre a proposta de produção textual.....	101
5.2. Coleção 2: Vontade de Saber Português.....	114
5.2.1. Uma análise quantitativa.....	114
5.2.2. O livro didático e o ensino de produção textual: múltiplos olhares.....	128

<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>146</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>149</b>
<b>APÊNDICE.....</b>	<b>154</b>

## CONSIDERAÇÕES INICIAIS

A tecnologia<sup>1</sup> e os meios de comunicação de massa<sup>2</sup> têm se desenvolvido e expandido significativamente nas últimas décadas. São novas formas de percepções e de linguagem que os sujeitos precisam dominar para interagir no mundo e com o mundo. Esse fato implica modos diferenciados de interação e de aprendizagem, pois o tempo e o espaço adquiriram outra dinâmica.

Se anteriormente a escola era a única instituição que detinha o saber, (re)produzia cultura e conhecimento, com a expansão dos meios de comunicação de massa não se pode negligenciar o papel que esses meios também desempenham na (in)formação do sujeito; as informações chegam até as pessoas pela televisão, jornal impresso ou online, redes sociais, blogs, revista, dentre outros.

Esse novo processo de comunicação e interação entre os sujeitos exige cada vez mais que a aula de Língua Portuguesa, por exemplo, adote uma didática de ensino que proporcione aos estudantes reflexões sobre a língua(gem) e seu uso nas mais diferentes situações de comunicação, promovendo a interação entre os sujeitos. Em outras palavras, há inúmeras possibilidades para interagir nas múltiplas práticas sociais.

A escola vive um momento paradoxal, diante de todo o aparato tecnológico com que o discente convive no seu dia a dia, muitas vezes, na sala de aula da educação básica, a prática pedagógica é restrita ao uso de giz, lousa e livro didático.

A vida extraescolar do aluno está exposta a uma multiplicidade de linguagem e de discurso. Cabe à escola obrigações de preparar o aluno para a vida em sociedade, assumindo posicionamentos. Há necessidade de as práticas de escrita desenvolvidas na escola dialogarem com as práticas de escrita que circulam socialmente por meio dos diferentes gêneros discursivos.

O ensino de produção textual como tradicionalmente foi desenvolvido na escola (o gênero discursivo redação escolar) está associado a um modelo estrutural, em que geralmente o aluno precisa apresentar um parágrafo introdutório, um ou dois

---

<sup>1</sup> Nesta pesquisa usaremos o termo tecnologia para referir a games, aplicativos, computadores, software, giz, televisão, jornal, livro.

<sup>2</sup> Segundo Barbero (2009), o primeiro meio de comunicação direcionado para massa foram os folhetins.

parágrafos para argumentar e desenvolver o tema, e o último para concluir. Quase sempre essa prática ocorre a partir de um tema dado pelo livro didático de português (doravante, LDP) ou pelo professor.

Caracteriza-se uma produção textual mecanicista. Esse modelo não aborda ou deixa em segundo plano, quando muito, aspectos fundamentais para o aluno desenvolver textos coesos e coerentes, que sejam representantes de sua voz (a do aluno) como sujeito de discurso.

Em outras palavras, essa prática de ensino de escrita leva o estudante a reproduzir o discurso do outro; não se oferece a possibilidade de o aluno usar a criatividade, desenvolver o senso crítico. Essa prática pedagógica se concretiza como uma atividade cuja finalidade recai em si mesma, uma vez que é realizada apenas para cumprir finalidades escolares, caracterizando o letramento escolar, como aponta Buzen (2010).

A partir desse modelo de ensino de produção de texto, a escola não forma sujeitos críticos e capazes de se posicionar em diversas situações extraescolares; eles acabam por reproduzir um determinado discurso, como ensina Bourdieu ([1953], 2013).

Nesse contexto, faz-se necessário que a escola ofereça atividades de ensino-aprendizagem que visem à compreensão e à produção de uma variedade de gêneros discursivos pertencentes a diversas esferas de atividade social, como a jornalística, literária, científica, entre outras, possibilitando ao aluno uma formação holística, em que ele seja capaz de (re)pensar os diferentes efeitos de sentido e a interação que a linguagem pode promover no processo de comunicação. É uma possibilidade de a escola aproximar o aluno dos gêneros discursivos que circulam nos diversos seguimentos sociais.

Historicamente o LDP vem se adequando às novas perspectivas de ensino de Língua Portuguesa. Podemos citar a Lei de Diretrizes e Bases (LDB - nº 5692/71), que já apontava para um ensino de língua como ‘instrumento de comunicação e como expressão da cultura brasileira’. Segundo Buzen (2005), na década de 70, o livro didático passa por algumas adequações decorrentes das modificações exigidas pela LDB de 1971.

Após a publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais<sup>3</sup> (doravante, PCN 1998) e com a implantação do Programa Nacional do Livro Didático<sup>4</sup> (doravante, PNLD), observa-se que os LDP vêm cada vez mais apresentando nas suas propostas de ensino-aprendizagem uma gama de gêneros discursivos pertencentes a universos discursivos distintos (Maingueneau, 2015) ou, segundo Bakhtin ([1953], 2000), pertencentes a várias esferas das atividades humanas.

Trazer gêneros discursivos para as propostas de ensino-aprendizagem de produção textual em sala de aula torna-se uma oportunidade para a escola propor situações em que o aluno desenvolva as habilidades da escrita e, conseqüentemente, a competência comunicativa (escrita) em situações mais próximas da realidade em que ele vive.

Tendo em vista essas primeiras palavras, consideramos que esta pesquisa assume relevância acadêmica e social, uma vez que possibilita o desenvolvimento de possíveis reflexões sobre o ensino de Língua Portuguesa no Ensino Fundamental, a partir do uso da linguagem em novos contextos, sobretudo, quando se adotam nas propostas de ensino-aprendizagem os gêneros discursivos que circulam socialmente, como aqueles pertencentes ao universo discursivo jornalístico, muitas vezes tão próximos da realidade do aluno.

Esta pesquisa torna-se importante, também, para os estudos linguísticos e sua interface com o ensino, pois vislumbra um ensino de produção textual, refletindo as possibilidades de levar o aluno ao desenvolvimento da competência comunicativa, tornando-o um sujeito de discurso, em que se posicione diante de determinado fenômeno a partir do uso da linguagem.

Consideramos que esta pesquisa inova o tema pelo fato de apresentar reflexões sobre as propostas de ensino-aprendizagem de produção textual com enfoque no gênero discursivo artigo de opinião, gênero de outra esfera discursiva. Adotamos uma perspectiva de análise linguística e discursiva, como veremos no capítulo de análise.

Esta pesquisa, então, se propõe a responder à seguinte questão: ***Como as atividades de produção textual a partir do gênero discursivo jornalístico, mais***

---

<sup>3</sup> Os Parâmetros Curriculares Nacionais são documentos oficiais que têm o objetivo de nortear o ensino de Língua Portuguesa em todo o território nacional.

<sup>4</sup> O Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) é um programa do Governo Federal responsável pela seleção, aquisição e distribuição de livro didático para as escolas públicas em todo o território nacional.

***especificamente o artigo de opinião, propostas nos livros didáticos de Língua Portuguesa de Ensino Fundamental II, contribuem para o desenvolvimento da habilidade da escrita dos alunos da escola básica?***

O **objetivo geral desta dissertação de mestrado** é analisar as atividades de produção textual a partir do gênero discursivo artigo de opinião, propostas no livro didático de Língua Portuguesa do Fundamental II, visando à contribuição delas para o desenvolvimento da habilidade de escrita do aluno.

Para alcançarmos uma reflexão mais ampla e completa, elegemos três **objetivos específicos**:

- 1) Analisar os aspectos linguístico-discursivos das propostas de produção textual de livros didáticos de Língua Portuguesa.
- 2) Observar se o discurso apresentado nas propostas de produção textual evidencia um ensino de língua mais reflexivo.
- 3) Verificar se as propostas contemplam o trabalho com a Língua Portuguesa a partir do gênero artigo de opinião, possibilitando que o aluno se torne um sujeito crítico diante de uma dada circunstância de comunicação.

Metodologicamente, adotamos a abordagem quantitativa e qualitativa para desenvolver a pesquisa. Propomos a realização de uma pesquisa de caráter documental. Esse tipo de pesquisa geralmente é realizada em livros, jornais, filmes, gravações, diários, dentre outros. Esses documentos permitem ao pesquisador compreender os fenômenos sociais, haja vista que esses documentos apresentam traços – políticos, ideológicos, culturais etc. - da sociedade na qual estão inseridos.

Compreendemos que a abordagem qualitativa e a quantitativa não se anulam; pelo contrário: nos permite olhar o mesmo objeto em perspectivas diferentes; complementam-se. São abordagens diferentes, mas de certo modo complementares, visto que uma pesquisa que utilize as duas abordagens consegue alcançar uma maior complexidade do objeto de estudo. Segundo Appolinário (2016), dificilmente uma pesquisa será só qualitativa ou só quantitativa.

É muito difícil que haja uma pesquisa totalmente *qualitativa*, da mesma forma que é altamente improvável existir alguma pesquisa completamente *quantitativa*. Isso ocorre porque qualquer pesquisa



provavelmente possui elementos tanto qualitativos quanto quantitativos, ou seja, em vez de duas categorias dicotômicas e isoladas, temos antes uma dimensão contínua com duas polaridades extremas, e as pesquisas se encontraram em algum ponto desse contínuo, tendendo mais para um lado ou para outro. (APPOLINÁRIO, 2016, p.59 )

Os dados coletados com a abordagem quantitativa contribuem para compreendermos, interpretar e explicarmos os dados da pesquisa qualitativa, minimizando a subjetividade. Valer-se das duas abordagens torna-se relevante na medida em que permite utilizarmos os dados concretos para interpretar os dados subjetivos.

Sobre a pesquisa qualitativa, Appolinário (2016) ainda afirma:

seria, então, a que prevê a coleta dos dados a partir de interações sociais do pesquisador com o fenômeno pesquisado. Além disso, a análise desses dados se dará a partir da hermenêutica do próprio pesquisador. Esse tipo de pesquisa não possui condições de generalização, ou seja, dela não se pode extrair previsões nem leis que podem ser extrapoladas para outros fenômenos diferentes daqueles que está sendo pesquisado. A pesquisa preponderantemente qualitativa, por outro lado, prevê a mensuração de variáveis predeterminadas. (APPOLINÁRIO, 2016, p. 61)

No caso desta dissertação de mestrado, ao apresentarmos uma abordagem quantitativa, podemos verificar:

- quantas atividades de produção textual com o gênero discursivo artigo de opinião são propostas no LD;
- a quantidade de atividades propostas que possibilitem reflexões sobre o uso da língua e da linguagem;
- quantas atividades levam ao desenvolvimento das habilidades e competências escritoras do aluno;
- a pertinência dos conteúdos para a faixa etária do aluno;
- se os textos apresentam temas de interesse do aluno, pressupondo a faixa etária desse sujeito.

Esse levantamento permite uma visão geral das atividades presentes no livro didático, no caso, nas coleções escolhidas para constituir o *corpus* desta pesquisa.

Para escolher o *corpus* desta pesquisa, adotamos os seguintes critérios.

Inicialmente, optamos pelas coleções selecionadas pelo PNLD 2014, as quais estavam em uso na escola básica em 2016, procurando dar um caráter mais atual à pesquisa. Optamos, também, por coleções com alta tiragem e escolhidas por várias escolas da rede pública de ensino, conforme dados encontrados na página do Fundo Nacional para o Desenvolvimento da Educação (doravante, FNDE). As duas coleções de LDP selecionadas para análise estão entre as três coleções mais vendidas do PNLD de 2014. De acordo com o site do FNDE, a coleção **Português linguagens** se destaca como a coleção mais vendida e **Vontade de saber português** ocupa a terceira colocação. Por esse motivo, essas duas coleções compõem o *corpus* desta dissertação.

Para atingirmos os objetivos propostos por nós, a dissertação está estruturada em cinco capítulos.

No primeiro capítulo, *Lingua(gem), gênero discursivo, livro didático e o discurso pedagógico: desafios e possibilidades para o ensino de produção textual*, apresentamos os principais conceitos teóricos que nortearam a dissertação e corroboraram para a análise do *corpus*. Trazemos reflexões sobre o conceito de língua e linguagem, visto que, no processo de ensino-aprendizagem, a perspectiva apresentada no LDP determina os objetivos de ensino, pautando-se na legislação vigente. Para tal, ancoramos as reflexões nos pressupostos teóricos de Bakhtin/Volochínov (2014), Citelli (2004) e Geraldi (1995; 2011).

Para subsidiar as discussões sobre os gêneros discursivos, pautamos-nos em Maingueneau (2008; 2013; 2015), fazendo um contraponto com a concepção de Bakhtin ([1953], 2000).

Uma breve reflexão sobre o discurso pedagógico e suas implicações nas propostas de ensino-aprendizagem com enfoque nos gêneros discursivos também está presente neste capítulo a partir dos estudos de Orlandi (2006). Trazemos, ainda considerações sobre a questão de se considerar o LDP como um gênero discursivo, compartilhando da ideia de Bunzen (2005) e Bunzen e Rojo (2008).

Os *gêneros jornalísticos presentes no livro didático de Língua Portuguesa* é o título do segundo capítulo. Fazemos breves apontamentos sobre os gêneros da esfera jornalística, porém concentramos os estudos no artigo de opinião, tendo em vista que o objeto de estudo desta dissertação são as propostas de produção textual com enfoque no artigo de opinião.

Apresentamos algumas considerações sobre a transposição didática, que traz implicações importantes no processo de ensino-aprendizagem.

Buscamos evidenciar como o LDP apresenta o gênero artigo de opinião, especialmente no que tange às propostas de produção textual. Ressaltamos que, além das atividades tradicionais de leitura, compreensão e interpretação presentes nos livros didáticos, trazer os gêneros discursivos da esfera jornalística para a sala de aula só se justifica se for para propor situações de ensino que visem ao desenvolvimento da competência discursiva do aluno.

As ideias do capítulo estão pautadas, sobretudo, nos pressupostos teóricos de Azevedo (2010), Bueno (2011), Rodrigues (2005), Schneuwly e Dolz (1999).

O terceiro capítulo, *A escrita na escola*, apresenta uma reflexão sobre a escrita. Inicialmente, concebemos a escrita como uma forma de comunicação que vem sendo desenvolvida historicamente. Ainda neste capítulo, apresentamos a interface entre a escrita e o ensino de produção textual. Utilizamos como referência teóricas os autores: Ribeiro (2008; 2012 e 2015); Chartier (2002), Bunzen (2010), Riche, Santos e Teixeira (2013) e Santos (2003).

O quarto capítulo, *O livro didático de Língua Portuguesa: caminhos possíveis para uma análise*, traz a contextualização da pesquisa. Apresenta, ainda, os métodos utilizados na pesquisa, as categorias de análise, a organização estrutural das coleções. Recorremos ao arcabouço teórico de Appolinário (2016) e Gil (2016).

No quinto e último capítulo, *As atividades de produção textual apresentadas no livro didático de Língua Portuguesa: algumas reflexões*, apresentamos a análise do corpus.

Por fim, nesta dissertação, encontram-se as considerações finais, em que, além de retomarmos os objetivos estabelecidos na introdução e uma discussão sobre os resultados alcançados, trazemos reflexões sobre o papel do livro didático no processo de ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa, mais especificamente em relação à produção de texto e à escrita.

## Capítulo I

### **Língua(gem), gênero de discurso, livro didático e o discurso pedagógico: desafios e possibilidades para o ensino de produção textual**

Neste primeiro capítulo, o principal objetivo é apresentar alguns dos principais aportes teóricos que norteiam as discussões e possibilitam a análise do *corpus* desta dissertação.

Inicialmente, apresentamos uma reflexão sobre os conceitos de língua e de linguagem e suas implicações no processo de ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa, uma vez que a perspectiva adotada determina o objeto e a metodologia de ensino.

O ensino de Língua Portuguesa almeja por uma perspectiva que tome o texto como unidade de ensino e o gênero como objeto, considerando a língua(gem) em situações sociais de uso. Para subsidiar as reflexões sobre o conceito de gênero de discurso, ancoramos as discussões a partir da noção de gênero de Maingueneau (2008; 2013; 2015) e os pressupostos de Bakhtin ([1953], 2000).

Na sala de aula, tão relevante quanto considerar as situações sociais de uso da língua, é o modo como o discurso pedagógico se manifesta. Apresentamos considerações sobre o discurso pedagógico e sua relação no processo de ensino-aprendizagem. Para subsidiar as discussões apoiamo-nos nas reflexões de Orlandi (2006), para quem o discurso na sala de aula precisa deixar de ser autoritário e passar a ser polêmico, aberto às discussões, caracterizando uma verdadeira arena de vozes.

Apresentamos, ainda, um breve histórico do livro didático e das políticas públicas desenvolvidas para o livro didático no Brasil. E, para uma melhor compreensão das características do livro didático, compartilhamos da ideia que o concebe como um gênero de discurso, pautamos-nos nas reflexões propostas por Bunzen (2005).

#### **1.1. Linguagem e língua: diferentes concepções e suas implicações no processo de ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa**

Por muito tempo o ensino de Língua Portuguesa esteve centrado no ensino da gramática, leitura dos clássicos da literatura e nas práticas de escrita baseadas na redação escolar. Era adotada uma perspectiva de ensino de língua de base estruturalista, ou seja, o enfoque dessas atividades está na estrutura da língua; como se o ensino da língua tivesse um fim em si mesmo.

Para Bunzen (2005), o ensino de português como disciplina curricular é relativamente novo; o que predominava era o ensino de disciplinas clássicas, como o Latim, a Retórica e a Poética.

Com o desenvolvimento dos estudos da linguagem, os conceitos de língua e de linguagem foram sendo desenvolvidos, reinterpretados e reelaborados nas diversas áreas de estudos da linguagem.

O primeiro a se dedicar ao estudo desses conceitos na modernidade foi Saussure, para quem a língua possui uma parte social e outra individual. Por meio da dicotomia *langue* (língua) x *parole* (fala), o autor explicita que a língua possui uma parte social, a língua enquanto sistema de signos que pertence a uma comunidade de falantes.

Nessa perspectiva, o signo possui uma dupla face: o significado e o significante. O significado é a parte não material do signo, ou seja, são as representações mentais que o usuário da língua pode construir. Enquanto o significante é a parte material, o que o torna perceptível. O domínio da língua passa pelo conhecimento do sistema aliado à “capacidade” de construir as representações simbólicas, como afirma Citelli (2004).

A fala representa o uso individual da língua, pois cada pessoa, a partir do conhecimento do sistema linguístico de uma língua e de suas experiências pessoais, coloca-se no mundo. É por meio dos atos de fala<sup>5</sup> que a língua entra em ação, ou seja, a linguagem é posta em funcionamento.

As contribuições de Saussure foram fundamentais para o desenvolvimento dos estudos da linguagem. Depois dele, vieram várias correntes teóricas que buscaram compreender e explicar as múltiplas dimensões da língua e da linguagem, por exemplo: Formalismo, Estruturalismo, Linguística Cognitiva, Linguística Textual, Pragmática e Análise do Discurso.

---

<sup>5</sup> A concepção dos atos de fala, nesta dissertação, está baseada na concepção de Austin.

Cada vertente dedicou-se aos estudos de determinadas especificidades linguísticas. É fato que todas essas perspectivas, de algum modo, influenciaram as atividades de ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa em sala de aula, seja pela sua presença no material didático, seja na formação do professor, seja nos documentos oficiais.

A perspectiva dialógica da linguagem proposta por Bakhtin não foi uma teoria desenvolvida com enfoque no ensino de línguas, embora esboce uma definição para língua. A nosso ver, acreditamos que suas contribuições ganham relevância no ensino de Língua Portuguesa, entre outros aspectos, pelo fato de considerar os sujeitos na interação e apresentar um conceito de língua considerando as situações de uso.

A utilização da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos), concretos e únicos, que emanam dos integrantes duma ou de outra esfera da atividade humana. O enunciado reflete as condições específicas e as finalidades de cada uma dessas esferas, não só por seu conteúdo (temático) e por seu estilo verbal, ou seja, pela seleção operada nos recursos da língua – recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais -, mas também, e, sobretudo, por sua construção composicional. (BAKHTIN, [1953], 2000, p. 279)

A língua manifesta-se em forma de enunciados, orais ou escritos, concretos e únicos em determinado momento histórico. O enunciado é a unidade de sentido, sendo resultante da necessidade do enunciador dizer, expor, externar sobre algo ou alguma coisa em determinado contexto histórico e social.

O enunciador se manifesta por meio do gênero discursivo e de um suporte, (para Marcuschi, 2008 – um *locus* físico) em que esse discurso irá se concretizar e circular socialmente. Nessa perspectiva, para realizar um enunciado, o enunciador precisa considerar os interlocutores e os possíveis efeitos de sentido.

Um enunciado concreto é um elo na cadeia da comunicação verbal de uma dada esfera. As fronteiras desse enunciado determinam-se pela alternância dos sujeitos falantes. Os enunciados não são indiferentes uns aos outros nem são auto-suficientes; conhecem-se uns aos outros, refletem-se mutuamente. São precisamente esses reflexos recíprocos que lhe determinam o caráter. O enunciado está repleto dos ecos e lembranças de outros enunciados, aos quais está

vinculados no interior de uma esfera comum da comunicação verbal. (BAKHTIN, [1953], 2000, p.316)

Os sujeitos são considerados no processo de interlocução, ou seja, na perspectiva dialógica da linguagem: o enunciador, ao construir seu discurso, leva em conta os reais e os possíveis enunciatários.

Um enunciado está sempre se reportando ao que já foi dito. Por essa razão, o enunciador, para materializar seu enunciado em texto, precisa selecionar quais os aspectos gramaticais, lexicais, sintáticos, discursivos e semânticos serão utilizados para construir seu discurso, uma vez que os possíveis efeitos de sentido decorrem inicialmente a partir da decodificação do código linguístico.

Depois da forte tendência bakhtiniana sobre os gêneros, os estudiosos brasileiros também vinham sendo influenciados pelas teorias sociointeracionista de Bronckart. Os intelectuais tiveram acesso às teorias de ensino de língua proposta pelo autor por meio de traduções dos textos e conferências. O próprio Bronckart começou a vir ao Brasil participar de eventos, como afirma Machado (2009).

Segundo Machado e Guimarães (2009), Bronckart vislumbrava uma integração das ideias vigostskianas (da teoria psicológica e do processo de ensino-aprendizagem) e de aportes teóricos da linguística de texto/discurso. Dessa integração, emerge a construção de um todo teórico coerente, ao mesmo tempo em que se apresenta uma proposta de integração dialética entre a pesquisa científica e as intervenções didáticas.

A visão sociointeracionista da educação se tornou relevante, dentre outros aspectos, também, por considerar que:

O desenvolvimento dos indivíduos ocorre em atividades sociais, em um meio construído e organizado por diferentes pré-construídos e através de processos de mediação, sobretudo os languageiros. Com isso, desde seu nascimento eles podem ir se apropriando desses pré-construídos sociais, o que permite seu desenvolvimento e, dialeticamente, lhes permite construir para a transformação permanente dos pré-construídos. (MACHADO e GUIMARÃES, 2002, p. 47)

Nessa perspectiva, o desenvolvimento humano está associado ao papel fundamental que a linguagem e as atividades discursivas desempenham. O

indivíduo precisa ter acesso ao que já existe na sociedade e, da interação entre o indivíduo e o objeto, haverá a transformação do indivíduo.

Geraldi (2011) apresenta três concepções de linguagem que correspondem a diferentes perspectivas de ensino de língua.

*A linguagem é expressão do pensamento:* essa concepção ilumina, basicamente, os estudos tradicionais. Se concebermos a linguagem como tal, somos levados a afirmações – correntes – de que pessoas que não conseguem se expressar não pensam. *A linguagem é instrumento de comunicação:* essa concepção está ligada à teoria da comunicação e vê a língua como código (conjunto de signos que se combinam segundo regras) capaz de transmitir ao receptor certa mensagem. Em livros didáticos, é a concepção confessada nas instruções ao professor, nas introduções, nos títulos, embora em geral seja abandonada nos exercícios gramaticais. *A linguagem é uma forma de interação:* mais do que possibilitar uma transmissão de informações de um emissor a um receptor, a linguagem é vista como um lugar de interação humana. Por meio dela, o sujeito que fala pratica ações que não conseguiriam levar a cabo, a não ser falando; com ela o falante age sobre o ouvinte, constituindo compromissos e vínculos que não preexistiam à fala. (GERALDI, 2011, p. 41)

A primeira concepção de linguagem é mais apropriada ao ensino da gramática, as estruturas da língua; na segunda perspectiva, a linguagem é vista como um código de comunicação, que visa à transmissão de informação, como também está voltada para o ensino das estruturas da língua. A terceira concepção de linguagem se destaca das demais pelo fato de transmitir uma informação e, sobretudo, considerar a interação nas relações humanas.

É por meio da linguagem que manifestamos, validamos e repassamos o modo como vemos e compreendemos uma dada realidade, ou seja, pela linguagem nos comunicamos e agimos em determinado momento histórico e social. Segundo Fiorin (2004), não há um conhecimento neutro, pois ele expressa o ponto de vista de uma classe a respeito da realidade.

É por meio da linguagem que agimos sobre o outro.

A linguagem possui um caráter ideológico e está ligada à vida social. Porém, Fiorin (2004) afirma que não se deve considerar a linguagem como algo desvinculado da vida social nem perder de vista sua especificidade, reduzindo-a ao nível ideológico.



Como afirmamos anteriormente, o processo de ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa é complexo, não há uma única perspectiva que permeie todas as dimensões da língua. A escrita de um texto, também não é simples, envolve vários conhecimentos por parte de quem escreve. Dominar os aspectos fundamentais da língua(gem) torna-se indispensável para quem quer escrever um texto coeso e coerente.

Koch e Elias (2010), a partir de uma abordagem da Linguística Textual, defendem que, no processo de produção textual, o enunciador precisa ter conhecimento da gramática da língua, conhecer os recursos linguístico-discursivos para elaborar o texto, acionar o conhecimento prévio sobre o assunto, conhecer e saber empregar os aspectos textuais que asseguram a coesão e a coerência do texto. É preciso, ainda, ter a competência discursiva, como afirma (Maingueneau, 2008).

Para escrever um texto o enunciador recorre ao que já foi dito sobre o assunto, enuncia sempre a partir do que já foi dito, ou seja, aciona a memória discursiva, busca no seu acervo/arquivo pessoal o seu conhecimento de mundo. O discurso não acontece no vazio, mas ocorre numa relação interdiscursiva, uma vez que o sujeito para realizar um enunciado acessa outros enunciados, isto é, acessa outros gêneros discursivos.

Para esta dissertação assumimos a perspectiva que concebe a linguagem como uma forma de interação, mediadora das interações humanas com a realidade e entre os sujeitos do discurso. É por meio da linguagem, em suas diferentes formas, que nos comunicamos e simbolicamente interagimos com a realidade, nos apropriamos do conhecimento e a (re)significamos.

Faz-se necessário, ao pensar o processo de ensino-aprendizagem, que o professor conheça as concepções de língua(gem), as quais podem subsidiar as atividades de ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa e suas implicações em sala de aula. A concepção adotada pelo professor exige que este assuma objetos de ensino e posicionamentos metodológicos específicos para alcançar os objetivos propostos com os alunos com quem desenvolve sua prática pedagógica.

## **1.2. Gêneros discursivos**

A noção de gênero atribuída a Bakhtin e ao Círculo de Genebra chega tardiamente ao Ocidente. No meio acadêmico brasileiro começa a ser referência em meados de 1970, como afirma Rodrigues (2005). A grande aceitação pelos estudiosos da linguagem pode ser atribuída ao fato de essas reflexões apresentarem uma concepção de língua e de linguagem que considera a língua não só como estrutura, mas como fenômeno histórico e social.

Para o estudioso russo, os gêneros do discurso<sup>6</sup> são tipos relativamente estáveis de enunciados. O autor classifica os gêneros em primários e secundários. Os gêneros primários (simples) são aqueles constituídos pelos gêneros da vida cotidiana. Por exemplo, uma conversa informal entre amigos. Os gêneros secundários (complexos) aparecem em circunstância de uma comunicação cultural mais complexa, geralmente estão ligados a uma instituição, por exemplo os artigos de divulgação científica, artigo de opinião, romance, entre outros.

Os gêneros de discurso possuem função e finalidade específica e estão sempre ligados a determinados setores de atividades sociais, eles “nascem” ou “desaparecem” de acordo com a necessidade comunicativa da sociedade em determinado momento histórico.

Segundo Bakhtin ([1953], 2000), os gêneros do discurso possuem três elementos/dimensões indissociáveis: o conteúdo temático, o estilo e a construção composicional.

os gêneros do discurso são tipos relativamente estáveis de enunciados, que possuem um estilo, um conteúdo temático e uma estrutura específica. Todas as esferas da atividade humana, por mais variadas que sejam, estão sempre relacionadas com a utilização da língua. Sendo que o caráter e os modos dessa utilização sejam tão variados como as próprias esferas da atividade humana.(BAKHTIN, [1953], 2000, p. 279)

O estilo são as configurações das unidades de linguagem, sendo indissolúvelmente ligado ao enunciado, a unidade temática e as formas típicas de

---

<sup>6</sup> Nesta dissertação os termos gêneros do discurso, gêneros discursivos ou gêneros de discurso são tomados como equivalentes. Esta dissertação pautou-se nos aportes teóricos dos estudos de Bakhtin (2000) que utiliza o termo gênero do discurso e de Maingueneau (2015) que adota o termo gênero de discurso e gênero discursivo.

enunciados, isto é, aos gêneros do discurso. Segundo Bakhtin ([1953], 2000), o enunciado é individual e possui um estilo, embora, não seja possível em todos os gêneros.

Cada esfera conhece seus gêneros, apropriados à sua especificidade, aos quais correspondem determinados estilos. Uma dada função (científica, técnica, ideológica, oficial, cotidiana) e dadas condições, específicas para cada uma das esferas da comunicação verbal, geram um dado gênero, ou seja, um dado tipo de enunciado, relativamente estável do ponto de vista temático, composicional e estilístico. (BAKHTIN, [1953], 2000, p. 283)

O conteúdo temático é o assunto propriamente dito. Já a construção composicional refere-se às estruturas comunicativas do gênero. Cada gênero de discurso possui uma estrutura específica que contribui para a sua identificação.

Nem todos os gêneros são igualmente aptos para refletir a individualidade na língua do enunciado, ou seja, nem todos são propícios ao estilo individual, como afirma Bakhtin ([1953], 2000).

Na perspectiva do autor, um gênero do discurso pode ser colocado em outro gênero. Por exemplo, um gênero primário pode ser absorvido por um gênero secundário.

Durante o processo de sua formação, esses gêneros secundários absorvem e transmutam os gêneros primários (simples) de todas as espécies, que se constituíram em circunstâncias de uma comunicação verbal espontânea. Os gêneros primários, ao se tornarem componentes dos gêneros secundários, transformam-se dentro destes e adquirem uma característica particular: perdem sua relação imediata com a realidade existente e com a realidade dos enunciados alheios – por exemplo, inseridas no romance, a réplica do diálogo cotidiano ou a carta, conservando sua forma e seu significado cotidiano apenas no plano do conteúdo do romance, só se integram à realidade existente através do romance considerado como um todo, ou seja, do romance concebido como fenômeno da vida literário-artística e não na vida cotidiana. (BAKHTIN, [1953], 2000, p. 281)

Quando um gênero primário é absorvido por outro gênero (secundário), ele passa a fazer parte de um novo gênero, pois perde a sua ligação com a realidade concreta da qual fazia parte e integra-se a uma nova situação de comunicação.

Posteriormente, Maingueneau (2015) afirma que a definição de gênero de discurso ainda apresenta certo grau de dificuldade. Segundo ele, há uma generalização sobre o conceito. Para o autor francês, os gêneros de discurso são instáveis e sua classificação é problemática. Ressalta, ainda, que todos os enunciados estão inscritos em um gênero de discurso e os dados verbais são sempre formatados por restrições dos gêneros.

Os gêneros de discurso, para Maingueneau (2015), são considerados como um dispositivo de comunicação, desde que estejam inseridos em contexto sócio-histórico. Porém, eles pertencem a diversos tipos de discursos e estão associados a diversas práticas sociais. Podemos citar o gênero livro didático que apresenta o discurso pedagógico (um tipo de discurso) e mantém relação direta com as práticas sociais que vão além da escola.

Segundo Maingueneau (2015), um gênero de discurso pode entrar em três modos de agrupamentos, *a esfera de atividade*, *o campo discursivo* e *o lugar de atividade*.

Para o autor, relacionar um gênero de discurso com uma esfera de atividade não é tão evidente quanto se poderia pensar, pois um mesmo gênero de discurso pode, com efeito, estar relacionado a diferentes esferas de atividade. A partir dessa constatação, depreende-se que a esfera de atividade está relacionada aos diversos setores da vida social. Um mesmo gênero pode circular nas diversas esferas sociais, como um artigo de opinião pode circular no jornal impresso, nos portais de internet, nos blogs, nas redes sociais e no livro didático, por exemplo. Segundo o autor,

...uma esfera de atividade não é um espaço homogêneo: para seus usuários, ela tem um “núcleo” e uma “periferia”, naturezas variadas, segundo os casos em questão. O núcleo é constituído pelos gêneros de discurso que pareçam mais próximos da finalidade normalmente associada a essa esfera. O discurso escolar, por exemplo, tem por núcleo os gêneros segundo os quais professores e alunos se relacionam; mas o discurso escolar integra muitos outros gêneros: as reuniões de professores, as circulares do Ministério da Educação, os livros didáticos etc. (MAINGUENEAU, 2015, p. 67)

A maioria dos gêneros de discurso são produzidos e/ou consumidos em lugares institucionais, mas há gêneros que são produzidos por uma determinada instituição, porém não fazem parte dos gêneros daquela instituição, como afirma Mangueneau (2015). Por exemplo, o livro didático é produzido pelo autor e pela editora (fora da escola), entretanto circula na instituição (escola) e representa o discurso institucional.

Cada tipo de discurso está inscrito em um determinado campo discursivo. Por exemplo, o discurso apresentado nos gêneros jornalísticos faz parte do discurso jornalístico, porém, esses discursos podem ser oriundos de campos discursivos diversos, como religioso, político, econômico, entre outros, pertencendo a formações discursivas<sup>7</sup> distintas.

Na perspectiva do autor francês, o campo discursivo pode ser entendido como um espaço no qual se confrontam os diversos posicionamentos.

A noção de posicionamento (doutrina, escola, teoria, partido, tendência...) implica que, em um mesmo espaço, os enunciados se relacionam com a construção e a preservação de diversas identidades enunciativas que estão em relação de concorrência, em sentido amplo: sua delimitação recíproca não passa necessariamente por um confronto aberto. (MAINGUENEAU, 2015, p. 68)

O campo discursivo, nos quais os posicionamentos se inscrevem os gêneros discursivos, não são estruturas estáticas, já que são constantemente submetidos a uma lógica de concorrência em que cada um visa a modificar as relações de força em seu benefício, como afirma Maingueneau (2015).

Inicialmente, Maingueneau (2015) classifica os gêneros em autoral, rotineiro e conversacional. Na perspectiva do autor, o gênero autoral tem um caráter mais individual, pois impõe um quadro de atividade discursiva e indica ao destinatário como se pretende que o texto seja interpretado, por exemplo “meditação”, “ensaio”, e “dissertação”.

---

<sup>7</sup> Formação discursiva corresponde a uma espécie de “modelo mental” preestabelecido pela sociedade que faz com que o indivíduo saiba identifica, por exemplo, um panfleto, uma notícia, um romance.

Se os gêneros autorais indicam como o destinatário pode interpretar o texto, os gêneros rotineiros não resultam de uma decisão individual, mas de normas estabelecidas socialmente. As características dos gêneros rotineiros propostas por Maingueneau (2015) aproximam-se dos gêneros secundários propostos por Bakhtin ([1953], 2000), tanto os gêneros rotineiros como os gêneros secundários obedecem a restrições preestabelecidas socialmente.

Na perspectiva do autor francês, os papéis exercidos pelos parceiros da comunicação, as finalidades da atividade, as circunstâncias nas quais a comunicação intervém são fixadas *a priori* e permanecem normalmente imutáveis durante o ato de comunicação.

Segundo Maingueneau (2015), os gêneros rotineiros são os que melhor correspondem à concepção de gênero de discurso como dispositivo de comunicação sócio-historicamente determinado.

O autor considera a possibilidade de subdividir os gêneros rotineiros. Pois, entre esses gêneros, há gêneros mais ritualizados que aceitam menos intervenção no processo comunicativo, por exemplo um ato jurídico. Há, também, gêneros menos ritualizados, que dentro de um script aceitam/estão mais suscetíveis de variações. Em uma consulta médica, por exemplo, o médico tem um protocolo a seguir, porém, muitas vezes esse protocolo é “quebrado”, não se restringe ao paciente relatar os fatos, o médico ouvir e emitir a receita médica, dependendo da relação estabelecida entre paciente e médico fala-se de outros assuntos que não só a saúde do paciente.

Os gêneros conversacionais abrangem especificamente as conversas. Segundo Maingueneau (2015), esses gêneros possuem um caráter “imediato”, no tempo e no espaço.

A conversa possui características diferenciadas dos demais gêneros. Geralmente ocorre de modo mais informal, os participantes interagem de imediato em determinado espaço e tempo, os participantes não são prefixados, há igualdade entre eles e a conversa vai sendo “moldada” pelos participantes. Nas conversações o que importa são as restrições *locais* e as estratégias de negociação e de ajuste entre os interlocutores, como afirma Maingueneau (2015).

Segundo o autor, essa classificação apresenta dificuldades, principalmente no tocante à conversação; ele propõe a substituição dessa classificação de tipos de gêneros por uma distinção entre *regime instituído* e *regime conversacional*.

A atividade discursiva repousa, de fato, na complementariedade entre os dois regimes, instituído e conversacional. Os sujeitos falantes não cessam de passar de um regime a outro: um, o regime instituído, que atribui papéis no interior de dispositivos restritos, o outro, o regime conversacional, no qual as identidades e as situações são fluidas e instáveis. O que, bem entendido, não significa de forma alguma que, nas conversas, os indivíduos seriam livres de restrições. (MAINGUENEAU, 2015, p. 113)

Por um lado, o *regime instituído* engloba os gêneros autorais e rotineiros, para os quais a noção de discurso é plenamente válida. O autor francês posteriormente classifica os gêneros autorais e rotineiros como gêneros instituídos.

O acesso e o domínio dos gêneros instituídos dependem de alguns fatores, como a profissão, o meio social e cultural em que o indivíduo está inserido. Por isso, geralmente há enunciados diferentes na escrita dos diferentes gêneros que se fazem presentes no jornal, por exemplo: o jornalista escreve uma notícia; um artigo de divulgação científica, por sua vez, é escrito por especialistas, que possuem formação e competência linguístico-discursiva para tal, além do conhecimento específico da área. Do mesmo modo, o jornal e a revista de divulgação científica são produzidos para um determinado público. Tanto o enunciador como o coenunciador possuem competência linguístico-discursiva para compreender o enunciado.

Na perspectiva dialógica da linguagem, as atividades discursivas acontecem em um determinado momento sócio-histórico-cultural. Para referir ao momento em que ocorre a atividade discursiva, ou seja, o momento em que acontece a enunciação, muitos estudiosos utilizam o termo situação de comunicação ou situação de enunciação. Segundo Maingueneau (2015), o termo mais apropriado é *cena da enunciação*,

O termo “cena” apresenta ainda a vantagem de poder referir ao mesmo tempo um *quadro* e um *processo*: ela é, ao mesmo tempo, o espaço bem delimitado no qual são representadas as peças (“na cena se encontra...”, “o rei entra em cena”), e as sequências das ações, verbais e não verbais que habitam esse espaço (“ao longo da cena”, “uma cena doméstica”). De fato o discurso pressupõe certo

quadro, definido pelas restrições do gênero, mas deve também gerir esse quadro pela encenação de sua enunciação. Mas, como se verá, a relação entre o quadro prévio e a sua encenação da fala que a enunciação implica não é a mesma em todos os gêneros de discursos. (MAINGUENEAU, 2015, p. 117)

A cena da enunciação de um gênero de discurso não é só o momento pontual de determinada enunciação, mas engloba um todo; nela interagem três cenas: a cena *englobante*, a cena *genérica*, a *cenografia*.

A *cena englobante* corresponde ao tipo de discurso: o discurso político, religioso, literário, pedagógico etc. Esses tipos de discursos estão relacionados com sua função social, a determinados setores da sociedade.

A *cena genérica* está diretamente relacionada aos gêneros discursivos. Cada gênero discursivo possui especificidades como finalidade, define os papéis que os parceiros irão exercer na comunicação, requer um lugar apropriado para seu sucesso, exige determinado suporte material e um uso específico de recursos linguísticos.

Tomemos como exemplo o gênero discursivo artigo de opinião que pertence à esfera discursiva jornalística. Ele visa a apresentar o ponto de vista de um jornalista ou de algum colaborador do jornal (fixo ou eventual) sobre um determinado assunto, ao mesmo tempo em que espera repercussão, possui finalidade e desempenha uma função social.

É por meio da *cenografia* que os enunciadores se comunicam. O enunciador, ao planejar seu discurso, deve organizar da melhor maneira possível para conseguir a adesão do destinatário. O enunciador cria um quadro instalando a cenografia que será legitimada pela adesão do destinatário.

O discurso mantém uma relação direta com a cenografia, a qual desempenha um papel importante na produção do sentido, pois, alterando a cenografia, também se alteram os possíveis efeitos de sentido. Vale lembrar, assim que a cenografia não é algo estático; pode ser alterada no decorrer de uma comunicação.

### **1.3 O discurso pedagógico e suas implicações no processo de ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa**



Ao pensarmos no processo de ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa na educação básica, faz-se necessário compreendermos o discurso pedagógico e seus modos de manifestação no processo de ensino-aprendizagem, tendo em vista a natureza deste tipo de discurso que, ao nosso ver, vem se modificando no decorrer do tempo.

Orlandi (2006) classifica o discurso pautado pelo seu funcionamento. A autora toma por base a relação estabelecida entre o objeto do discurso e seus interlocutores. Pondera que há três tipos de discurso, cada tipo possui um papel social.

O discurso lúdico é aquele em que seu objeto se mantém presente enquanto tal e os interlocutores se expõem a essa presença, resultando disso o que chamaríamos de *polissemia aberta* (o exagero é o non-sense). O discurso polêmico mantém a presença do seu objeto, sendo que os participantes não se expõem, mas ao contrário procuram dominar o seu referente, dando-lhe uma direção, indicando perspectivas particularizantes pelas quais se o olha e se o diz, o que resulta na *polissemia controlada* (o exagero é a injúria). No discurso autoritário, o referente está “ausente”, oculto pelo dizer; não há realmente interlocutores, mas um agente exclusivo, o que resulta na *polissemia contida* (o exagero é a ordem do sentido, em que se diz “isso é uma ordem”, em que o sujeito passa a instrumento de comando). Esse discurso recusa outra forma de ser que não a linguagem. (ORLANDI, 2006, p. 15)

Os três tipos de discurso mencionados pela autora podem ser encontrados no contexto escolar. Para esta dissertação nos interessam especialmente os discursos polêmico e o discurso autoritário, pois ambos interferem no modo como o sujeito (re)produz o conhecimento na sala de aula, em especial nas atividades de produção de texto, seja oral, seja escrita.

No discurso pedagógico, na sua versão autoritária, os sujeitos não têm a oportunidade de questionar, indagar ou refutar qualquer opinião, pois é um discurso institucionalizado que visa a transmitir informações, como afirma Orlandi (2006). Cabe apenas aceitá-lo.

O discurso é regido por leis, ou seja, o enunciador ao elaborar seu enunciado deve considerar três aspectos: o interesse do leitor/ouvinte pelo assunto, a utilidade da informação ou a lei da informatividade. Entretanto, no contexto educacional há um mascaramento dessas leis, pois, muitas vezes, o discurso apresentado não

desperta o interesse nem apresenta informações relevantes para os sujeitos que participam da prática pedagógica. Ainda de acordo com Orlandi (2006), subverter essas leis é uma estratégia para criar a “categoria” mediação.

Considerando que a mediação é preenchida pela ideologia, ensinar equivale a enculcar, que é mais do que informar, explicar, influenciar ou persuadir. Na perspectiva da autora, esse discurso visa a introduzir e conseguir a aderência dos participantes do processo educativo bem como reproduzir as posições ideológicas validadas pela instituição.

Nessa direção, Maingueneau (2015) propõe uma distinção entre produtor e locutor. O autor assim conceitua cada um deles, respectivamente: quem produz o discurso/texto e quem realiza o discurso/texto.

Não se deve confundir o **locutor** com o **produtor** do enunciado. O produtor é quem elaborou materialmente o enunciado, enquanto o locutor é quem realiza a enunciação, é aquele a quem se referem “eu”, “meu” etc. e que se encontra em um lugar que pode ser designado como “aqui” (MAINGUENEAU, 2013, p. 166)

O autor afirma que quando um locutor evoca um ponto de vista em uma situação, ele não é obrigado a aderir a esse ponto de vista, cabe ao locutor aderir ou refutar o ponto de vista.

Um outro ponto que nos chama a atenção no tocante ao discurso pedagógico é a noção de competência discursiva. Na perspectiva de Maingueneau (2015), a noção de competência está relacionada a um saber-fazer, saber-agir em determinadas circunstâncias. Isso nos leva a inferir que, quando o professor na “posse” do LD apenas segue as sequências das atividades sem questionar ou indagar o que é proposto, não se assume como sujeito, mas como reproduzidor do discurso apresentado no LD.

Nas últimas décadas, o processo de ensino-aprendizagem vem almejando perspectivas de ensino de Língua Portuguesa que vislumbrem uma prática pedagógica em que professores e alunos se posicionem de modo crítico e dialógico.

Na visão de Morais (2015), a sala de aula deve ser um espaço de reflexão, em que alunos e professores possam indagar, questionar, discordar, se posicionar, ou seja, produzir conhecimento, tornando-se sujeito de discurso. É nessa dinâmica que o discurso pedagógico vai informar, formar e transformar o sujeito.

Pensando assim, a escola deve ser um espaço polifônico e polissêmico, isto é, um lugar para promover o encontro de vozes e favorável para a produção de efeitos de sentido.

A noção de instaurar o discurso polêmico na sala de aula está relacionada aos papéis sociais que os sujeitos - professor e aluno - desempenham nas interações em sala de aula. Assim, o professor, ao elaborar seu discurso, precisa:

Construir seu texto, seu discurso, de maneira a expor-se a efeitos de sentidos possíveis, é deixar um espaço para a existência do ouvinte como “sujeito”. Isto é, deixar vago um espaço para o outro (ouvinte) dentro do discurso e construir a própria possibilidade de ele mesmo (locutor) se colocar como ouvinte. É saber ser ouvinte do próprio texto e do outro. (ORLANDI, 2006, p. 32)

O aluno deve desempenhar um papel social ativo,

Da parte do aluno, uma maneira de instaurar o polêmico é exercer sua capacidade de discordância, isto é, não aceitar aquilo que o texto propõe e o garante em seu valor social: é a capacidade do aluno de se constituir ouvinte e se constituir como autor na dinâmica da interlocução, recusando tanto a fixidez do dito como a fixação do seu lugar como ouvinte. Ou seja, é próprio do discurso autoritário fixar o ouvinte na posição de ouvinte e o locutor na posição de locutor. Negar isso não é negar a possibilidade de ser ouvinte, é não aceitar a estagnação nesse papel, nessa posição. (ORLANDI, 2006, p. 33)

Consideramos que o sentido não é dado, mas construído na interação com o outro, ou seja, a produção do conhecimento decorre dos diversos efeitos de sentidos que (re)construímos nas interações. Assim, o sentido está sempre em movimento; não é algo estático nem único. Por exemplo, podemos ler um mesmo texto em várias fases da vida, o sentido vai sendo (re)construído ou atualizado de acordo com o conhecimento e as experiências adquiridas ao longo da vida. Segundo Cardoso (2014), cada discurso constitui um universo semântico específico, sendo que o domínio de uma língua não leva automaticamente ao domínio dos diferentes universos semânticos.

O discurso pedagógico, dada a sua natureza, também favorece a produção de sentido, levando em consideração as condições de produção dentro do espaço

educacional. Faz-se necessário que a escola ensine o aluno a sair desse lugar fixo de ouvinte para se colocar nas situações de interlocuções, promovendo a interlocução, a interação entre os sujeitos envolvidos no processo.

De acordo com Orlandi (2006, p. 33),

Considero inadequada a terminologia que distingue de *produção* e condições de *recepção*, pois acredito que a noção de condições de produção abrange, como um todo, a emissão e a recepção. Se distinguirmos emissão e recepção é por uma questão de fato e não de direito. Isto é, tanto emissor quanto receptor são, de direito, produtores da instância de interlocução, ambos interagem simultaneamente, embora de fato, cada um tenha seu tempo de atuação.

É preciso que as estratégias adotadas pelo professor em sala de aula possibilitem o desenvolver de práticas que não reproduzam o discurso autoritário da escola, mas criem situações de ensino-aprendizagem que favoreçam a criticidade do aluno, fazendo com que o aluno passe a ser sujeito de suas ações, e não mero reprodutor do discurso da escola, como ensina Bourdieu ([1974], 2013).

Acreditamos que as atividades de ensino-aprendizagem com enfoque nos gêneros de discurso constituam uma opção relevante para propor situações de ensino em que o aluno tenha a oportunidade de conhecer os gêneros discursivos pertencentes a diferentes universos discursivos.

Conceber o gênero discursivo como dispositivo de comunicação implica considerar as características que o envolve. Por exemplo, a finalidade, os interlocutores, o *mídiu*<sup>8</sup>, o contexto de produção e de recepção, entre outros aspectos fundamentais para a produção do sentido.

As atividades de ensino-aprendizagem de produção textual trazidas no livro didático, quando sistematicamente organizadas, podem propor situações em que o aluno compreenda a função social do gênero, a língua em determinado contexto social de uso, também consiga compreender que não nos comunicamos com palavras isoladas e frases descontextualizadas, mas por meio de enunciados concretos em determinadas situações enunciativas, ou seja, a língua servindo a um propósito comunicacional.

---

<sup>8</sup> Na concepção de Maingueneau (2013), o *mídiu* não é só o suporte material, mas envolve as condições de produção e recepção do discurso.

Como afirma Marcuschi (2008), um dos objetivos do ensino de Língua Portuguesa é aumentar a competência comunicativa do aluno, ou seja, a capacidade de compreender e de produzir diferentes gêneros discursivos nas diferentes situações de interação sociocomunicativa.

Embora a competência discursiva seja fundamental na produção e compreensão de um enunciado, Maingueneau (2013) defende que não é condição suficiente para compreendermos e produzirmos enunciados. Para o autor francês, a competência discursiva possui relação direta com a competência genérica.

O domínio das leis do discurso e dos gêneros de discurso (a **competência genérica**) são os componentes essenciais de nossa competência comunicativa, ou seja, de nossa aptidão para produzir e interpretar os enunciados de maneira adequada às múltiplas situações de nossa existência. Essa aptidão não requer uma aprendizagem explícita; nós a adquirimos por impregnação, ao mesmo tempo que aprendemos a nos conduzir na sociedade. O domínio da competência comunicativa, evidentemente, não é suficiente para se participar de uma atividade verbal. Outras instâncias devem ser mobilizadas para produzir e interpretar um enunciado. É preciso, naturalmente, uma **competência linguística**, o domínio da língua em questão. É preciso, além disso, dispor de um número considerável de conhecimentos sobre o mundo, uma competência enciclopédica. (MAINGUENEAU, 2013, p.45)

Para produzir e compreender um enunciado, o sujeito (enunciador ou enunciatário) precisa mobilizar diversos conhecimentos adquiridos ao longo da vida, como conhecer as leis que regem o discurso, possuir competência linguística, entre outros para que ele possa se colocar em determinadas situações enunciativas.

#### **1.4. O Livro didático: um breve percurso histórico**

O livro didático é um entre tantos outros materiais didáticos que podem ser utilizados por professores e alunos em sala de aula. Mesmo diante de todo o aparato tecnológico com o qual docentes e discente convivem na vida extraescolar, na sala de aula, o livro didático ainda é o principal material disponível e acessível para professores e alunos.

Para muitos dos estudantes brasileiros a inserção do aluno no mundo da escrita e da leitura ocorre por meio do livro didático, uma vez que o livro está presente no processo de ensino-aprendizagem desde os anos iniciais até o ensino médio.

É um dos poucos gêneros de impresso com base nos quais parcelas expressivas da população brasileira realiza uma primeira – inserção na cultura escrita. É, também, um dos poucos materiais didáticos presentes cotidianamente na sala de aula, constituindo o conjunto de possibilidades a partir do qual a escola seleciona seus saberes, organiza-os, aborda-os. (BATISTA, ROJO E ZÚNIGA, 2008, p. 47).

Os autores (Batista, Rojo e Zúniga) demonstram a importância desse gênero discursivo no processo de ensino-aprendizagem, seja por inserir o aluno na cultura da escrita como também pela possibilidade da escola organizar os conteúdos a serem ensinados na escola.

O livro didático, tal como conhecemos, nem sempre teve essa configuração; ele vem se constituindo historicamente até chegar nos moldes como conhecemos hoje. Este gênero discursivo surge na França, no século XVII, sendo desenvolvido para o ensino da matemática, como afirma Palma e Turazza (2014). No Brasil, o LD começa a ser gestado nas décadas de 50 e 60 e se consolida a partir dos anos 70, de acordo com Bunzen e Rojo (2008).

Consolida-se como um material que serve para homogeneizar os conteúdos e os objetivos a serem ensinados na escola. A configuração desse material implica não só uma reestruturação do material, como também mudanças metodológicas do ensino.

No Brasil, durante muito tempo, o material utilizado na aula de Língua Portuguesa nas séries mais avançadas, o que corresponde ao Ensino Fundamental II, se deu por meio das antologias, das gramáticas e dos manuais de retórica e poética (Bunzen e Rojo, 2008). É a partir da década de 70 que o livro didático divide-se em dois: o livro do aluno e o livro do professor (Palma e Turazza, 2014).

Essa mudança na construção do livro pode ser atrelada a dois fatores: primeiro pela lei 5692/71 que aponta para uma concepção de língua(gem) como “instrumento de comunicação”, ou seja, surge a partir da necessidade de novas práticas de ensino de língua, como sugere Bunzen (2005).

Outro ponto fundamental foi a publicação dos PCN (1998) que trazem uma perspectiva de ensino de Língua Portuguesa pautada na teoria de gênero. Segundo Palma e Turezza (2014), é a partir da publicação desse documento que há um deslocamento no objeto de ensino, sobretudo sobre a influência das ideias de Bakhtin e da teoria dos gêneros.

O livro didático, nos últimos trinta anos (Choppin, 2004), vem despertando o interesse no meio acadêmico, deixando de ser apenas um material didático para se tornar também objeto de estudo e análise.

Estudos realizados pelo autor indicam que, muito embora o livro didático tenha despertado o interesse de muitos pesquisadores, as pesquisas realizadas não abordam toda a complexidade do material; muito do que é escrito sobre o livro encontra-se publicado em artigos ou capítulos de livros.

No Brasil, estudos realizados por Batista e Rojo (2008) também indicam que o livro didático vem se tornando objeto de estudo, especialmente nos centros universitários.

### **1.5. As políticas públicas para o livro didático no Brasil**

Historicamente o poder público vem desenvolvendo políticas públicas para democratizar o acesso ao livro didático. Mas é a partir da década de 80 que o governo federal passa a intervir na compra e distribuição do livro didático. Essas políticas públicas são programas desenvolvidos para distribuir livros didáticos para a escola básica.

A partir de 1985 fica denominado Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), sendo executado por ciclos trienais. Os objetivos básicos do programa são a aquisição e a distribuição, universal e gratuita, de livros didáticos para os alunos das escolas públicas do ensino fundamental brasileiro, como afirma Batista (2003).

Segundo o autor, a criação do programa definiu diretrizes e criou regras como:

- (i) centralização das ações de planejamento, compra e distribuição;
- (ii) utilização exclusivas de recursos federais;
- (iii) atuação restrita a compra de livros, sem participação no campo da produção editorial, deixada a cargo da iniciativa privada;
- (iv) escolha do livro pela

comunidade escolar; (v) distribuição gratuita do livro a alunos e docentes. (BATISTA, 2003, p.34).

Essas regras são fundamentais para a compreensão do processo de produção do livro didático, pois demarca o campo de atuação do poder público e dos agentes envolvidos no processo de produção do livro didático, como também estabelece os critérios de escolha e de distribuição do LD.

O Fundo de Amparo a Educação (FAE), em 1993, constituiu uma comissão para definir os critérios de avaliação dos livros didáticos que seriam comprados para uso nas escolas públicas brasileira.

Em 1996, o MEC passou a subordinar a compra dos livros inscritos no PNLD a uma prévia aprovação. Pela primeira vez se realiza uma avaliação oficial, na qual são considerados dois elementos na análise: conteúdo e qualidade dos livros.

Nessa avaliação, os livros inscritos deveriam atender a alguns critérios, como respeito à legislação, às diretrizes e às normas oficiais relativas ao ensino fundamental; não poderia veicular conteúdos de estereótipos; qualquer tipo de preconceitos, nem erros conceituais graves; coerência e adequação da abordagem teórico-metodológica assumida pela coleção também era um dos requisitos para a avaliação.

Essa avaliação dispõe de três instrumentos, como afirmam Batista e Rojo, (2008),

Em primeiro lugar, dos critérios de avaliação, que incidem sobre as duas dimensões principais do currículo: de um lado, sobre a seleção de conteúdo, por meio dos critérios de natureza conceitual e política; de outro, sobre a transposição didática, por meio dos critérios de natureza metodológica. Em segundo lugar, para se legitimar, essa avaliação precisa sustentar sua autoridade não apenas em razões de natureza política, mas também de natureza técnica. Assim, a avaliação precisa contar com um corpo de especialistas dotados de um capital de autoridade capaz de não apenas amparar tecnicamente a avaliação, como também, amparando-a legitimá-la...Em terceiro lugar, para atuar junto ao professor - que escolhe e usa o livro - o Estado elegeu como instrumento básico a elaboração e a divulgação, nas escolas, do Guia do livro didático, com as resenhas dos livros recomendados. (BATISTA e ROJO, 2008, p. 54)



Essas exigências feitas pelo poder público visam a uma qualidade mínima para todos os livros distribuídos pelo programa em todo o país. Essa intervenção é importante, visto que assegura uma qualidade do livro e do conteúdo, assim como garante que todas as escolas adquiram material com conteúdo semelhante.

Após avaliação, publica-se um guia com as resenhas críticas das coleções selecionadas pelo PNLD. O principal objetivo do guia do livro didático é fornecer subsídios para as escolas públicas brasileiras, auxiliar os professores na escolha dos livros didáticos mais adequados à realidade dos alunos e da escola. Assim, essa avaliação estabelece perspectivas teóricas e metodológicas para o livro didático.

### **1.6. Livro didático: um gênero discursivo**

Como já afirmamos nesta dissertação, o livro didático é um material complexo e multifacetado. Há duas visões antagônicas do que seja o livro didático. Uma visão postulada por Marcuschi (2008), que o concebe como um suporte de textos em gêneros variados. E outra, defendida por Bunzen (2005), para quem o livro didático é um gênero discursivo.

A definição de suporte defendida por Marcuschi, para quem o livro didático é um suporte, o concebe como um espaço físico que fixa e coloca o gênero em circulação.

Entendemos aqui como suporte de um gênero um locus físico ou virtual com formato específico que serve de base ou ambiente de fixação do gênero materializado como texto. Pode-se dizer que suporte de um gênero é uma superfície física em formato específico que suporta, fixa e mostra um texto. (MARCUSCHI, 2008, p.174).

Nesta dissertação, no entanto, consideramos o livro didático como um gênero discursivo, como procuramos argumentar a seguir.

Partindo da noção de gênero na perspectiva bakhtiniana, que são tipos relativamente estáveis de enunciados, que possuem um estilo e uma estrutura composicional, Bunzen (2005) defende que o livro didático é um gênero discursivo.

Para o autor, o LDP constitui-se em um enunciado com temas definidos e finalidades específicas. As principais características de um gênero de discurso

podem ser encontradas no LDP: possui destinatários determinados (professores e alunos), um conteúdo (pedagógico), circula em determinado contexto (na escola), em determinado momento histórico-social. Para Bunzen e Rojo (2008, p. 86),

Os autores de livros didáticos e outros agentes envolvidos em sua produção produzem também enunciados num gênero do discurso, que possui *temas* (os objetos de ensino), uma *expectativa interlocutiva específica* (professores e alunos das escolas públicas e privadas, o editor, os avaliadores do PNLD) e um *estilo didático* próprio.

Os autores concebem o livro didático como um gênero discursivo, pois é historicamente datado, que vem atender a interesses de uma esfera de produção e de circulação e desta circulação histórica de produção retira seus temas, formas de composição e estilo.

Nesse sentido, consideramos que o livro didático é um dos gêneros discursivos da esfera pedagógica. Conceituar o LDP como um gênero de discurso implica justamente procurar entendê-lo como um produto sócio-histórico e cultural, conforme afirma Bunzen (2005).

É por meio dos gêneros discursivos que a sociedade se comunica, considerando as circunstâncias de produção dos enunciados. Os livros didáticos podem surgir ou desaparecer conforme a necessidade de uma época. Em outras palavras, o LDP, por exemplo, reflete as contínuas transformações que esse gênero passou ao longo do tempo, que, segundo Bunzen (2005), tem uma forte relação com o próprio dinamismo das atividades humanas.

Como já mencionado nesta dissertação, o livro didático atual vem sendo configurado ao longo do tempo. Para Bunzen (2005), o LDP tal como conhecemos hoje é resultante da **hibridização dos gêneros antologias, gramática e aula de língua portuguesa**.

Dadas às condições de produção, distribuição e circulação, o LD é um material híbrido e multifacetado; é resultante de uma construção híbrida e de gêneros intercalados, como afirma Bunzen (2005).

É justamente o encaixamento/ a intercalação de textos em gêneros diversos e imagens com o texto didático produzido pelos autores que lhe dá um encaminhamento, uma unidade enunciativo-discursiva e

que nos possibilita vê-lo como um gênero do discurso. Não podemos esquecer, por exemplo, que os textos em gêneros diversos que vão compor o LDP não são escolhidos ao acaso, mas são intencionalmente trazidos para compor as unidades didáticas produzidas para ensinar um determinado objeto. (BUNZEN, 2005, p. 36)

O discurso apresentado no livro didático vai sendo construído a partir dessas intercalações e ligações. São escolhas realizadas criteriosamente para atender a objetivos predeterminados.

O LDP apresenta nas propostas de ensino-aprendizagem uma variedade de gêneros de discurso oriundos de outros setores de atividade social, pertencentes a esferas discursivas distintas da pedagógica, como os gêneros da esfera discursiva literária, da jornalística, entre outros.

A nosso ver, o gênero de outra esfera discursiva quando reapresentado no LDP transforma-se em um gênero escolarizado, pois a função social não é mais a mesma. Este passa a ser desencadeador de discussões em sala de aula, seja para aprofundar os conhecimentos ou para desenvolver uma temática. Ocorre, na verdade, o movimento da transposição didática, ou seja, o gênero discursivo é usado para compreender os mecanismos de linguagem, o seu funcionamento e a função social que tal gênero assume dentro de determinado contexto.

As situações de produção e de recepção desses gêneros são aspectos relevantes para serem abordados e explorados no processo de ensino-aprendizagem, uma vez que o objeto de ensino é, na verdade, a linguagem apresentada nesses gêneros.

## Capítulo II

### Os gêneros jornalísticos presentes no livro didático de Língua Portuguesa

Neste capítulo, procuramos contextualizar brevemente os gêneros jornalísticos, ou, veiculados originalmente na esfera jornalística e transpostos para a esfera pedagógica. Enfatizamos o gênero artigo de opinião presentes nas propostas de produção textual apresentadas nos LDP que compõem o *corpus* desta pesquisa.

Trazemos, ainda, algumas reflexões sobre a transposição didática, uma vez que ao transpor esses gêneros do seu lugar de origem (jornal) para as propostas de ensino-aprendizagem ocorrem algumas implicações.

#### 2.1. Os gêneros jornalísticos

Por muito tempo, o jornal impresso, o rádio e a televisão exerceram um papel fundamental na sociedade, sendo as principais mídias responsáveis por transmitir e difundir a informação. Entretanto, com o desenvolvimento tecnológico e dos meios de comunicação de massa, os gêneros que antes eram exclusivos dessas mídias passam a circular também em outras mídias, especialmente nas digitais.

Novos gêneros jornalísticos vão surgindo de acordo com a necessidade comunicacional da sociedade, aliado ao desenvolvimento tecnológico. Segundo Seixas (2013), no jornalismo digital surgem os gêneros como *fórum*, *chat* e galeria de imagens.

Historicamente a imprensa foi se construindo na medida em que a sociedade e a tecnologia foram se desenvolvendo. Segundo Melo (2012), há indícios de que o jornalismo remota ao século XVII. Naquela época, os gêneros eram basicamente informativos.

É a partir do século XVIII e XIX que enraiza o jornalismo argumentativo, no qual se inclui o gênero opinativo. No século XX, surgem os gêneros interpretativos e os de entretenimento. O jornalismo diversional emerge no século XXI e, pela definição de Melo e Assis (2016), pode-se compreender que o jornalismo diversional finca raízes no real para produzir gêneros ficcionais, com função de distração e

lazer.

Segundo Melo (2016), a questão relativa ao gênero é mais uma problemática do meio acadêmico do que propriamente do jornalismo. Em estudos realizados por Assis (2012), tendo por base a análise de manuais de redação (normatização e estilo do jornalismo), identificou-se que nem todos os manuais mencionam o termo gênero.

Em uma mesma época, tanto o formato como os gêneros encontrados no jornal podem ser diferentes de um lugar para outro. Segundo Melo e Assis (2016), a tônica geográfica é significativa quando nos referimos à prática dos gêneros e dos formatos jornalísticos.

Para os autores, os gêneros jornalísticos possuem duas características básicas que o definem: a função social e sua aptidão para agrupar diferentes formatos – todos com caracteres comuns, embora diferentes entre si.

Para apresentar os gêneros jornalísticos e seus formatos, Melo e Assis (2016) utilizam o que ficou conhecida como a “Classificação Marques de Melo”: gênero informativo (nota, notícia, reportagem, entrevista); gênero opinativo (editorial, comentário, artigo, resenha, coluna, caricatura, carta, crônica); gênero interpretativo (análise, perfil, enquête, cronologia, dossiê); gênero diversional (história de interesse humano, história colorida) e o gênero utilitário (indicador, cotação, roteiro, serviço).

Quanto à função dos gêneros jornalísticos, os autores classificam como: informativo (vigilância social); opinativo (fórum de ideias); interpretativo (papel educativo, esclarecedor); diversional (distração e lazer) e utilitário (auxílio nas tomadas de decisões cotidianas).

Pela classificação de Melo (2003) e Melo e Assis (2016), depreende-se que há gêneros jornalísticos com características semelhantes, mas cada um possui sua especificidade, o que nos possibilita diferenciá-los. Por exemplo, o artigo de opinião é um gênero opinativo assim como o ensaio. Na perspectiva de Melo (2003), diferenciam-se pelo fato de que a argumentação utilizada no artigo baseia-se no próprio conhecimento e sensibilidade do articulista; no ensaio ela se apoia em fontes que se legitimam pela sua credibilidade documental, permitindo a confirmação das ideias defendidas pelo autor.

A mídia jornal traz uma diversidade de gêneros discursivos, que se dividem em aqueles que visam à informação, opinião e relato ou comentário, ou notícia, editorial, carta ao leitor, artigo de opinião, reportagem, propagandas etc.

O jornal impresso possui essas características, mas com o advento das mídias digitais essa configuração muda-se, pois os recursos tecnológicos disponíveis possibilitam maior fluidez, interação quase que instantânea, uma maior integração entre os elementos verbal e não verbal (por exemplo, sons e imagens). Por exemplo, um artigo de opinião originalmente publicado em um jornal impresso pode ser reapresentado em outra mídia.

Com a diversidade de composições, ficou mais claro que existe diferença entre formato (dimensão semiológica) e gênero. um mesmo gênero pode ter vários formatos, a exemplo da reportagem e da entrevista. Assim, a noção de gênero se mostrou transmidiática<sup>9</sup>, perpassando mídias, mas também podendo inexistir em algumas. Com a diversidade de formatos, revelou-se a complexidade em se compreender as propriedades do jornalismo. Dividir gêneros jornalísticos em informativo, opinativo, interpretativo, embora aponte para a finalidade reconhecida da composição, não dá conta das funções da instituição jornalística e de seu papel social. (SEIXAS, 2013, p. 82)

Os gêneros de discurso trazem o discurso de determinadas esferas de atividade social, isto é, estão diretamente relacionados com as práticas sociais de determinados setores da sociedade; cada setor de atividade social possui suas práticas discursivas. O discurso apresentado nos gêneros jornalísticos repassa valores culturais, traz informações, forma opinião, repassa e valida conteúdos ideológicos, contribui para a (in)formação do sujeito.

Entre o processo de produção e o da interpretação dos enunciados na comunicação jornalística, há o espaço do trabalho de mediação da esfera jornalística, que “regulamenta” as diferentes interações nesse espaço, “filtra”, “interpreta” (impõe um acento de valor) e põe em evidência os fatos, acontecimentos, saberes, opiniões etc. que farão parte do universo temático-discursivo jornalístico. (RODRIGUES, 2005, p.171)

---

<sup>9</sup> Os gêneros circulam, “flutuam” de uma mídia para outra, não existe um gênero que seja exclusividade de uma determinada mídia, o conceito de transmidialidade surge nesse contexto.

Cada tipo de discurso pertence a um universo discursivo. Por exemplo, o pedagógico, religioso, político, entre outros. Todo universo discursivo possui um discurso, uma linguagem própria. No entanto, cada discurso está atrelado a uma determinada prática social.

Embora a estrutura do gênero tenha estabilidade flexível, o enunciado enquanto materialização discursiva possui caráter estável. Essa estabilidade flexível é que garante a interação entre os sujeitos do discurso – no caso do *corpus* desta pesquisa, a interação ocorre entre aluno, professor e enunciador do livro didático. A cada evento enunciativo, o gênero discursivo está sempre sendo atualizado, o que o caracteriza como acontecimento.

Gêneros discursivos são os diversos modos de organização do acontecimento enunciativo no qual se localizam as interações verbais entre os indivíduos. Esses modos de organizações plasmam, na cadeia de enunciados concretos (orais ou/e escritos), eventos enunciativos que, por definição, são instáveis. Os gêneros são, então, da ordem da *sistematicidade flexível* de eventos enunciativos prévios, o que aparece como necessário para a própria existência e constituição do sentido entre sujeitos sócio-historicamente condicionados. Ao mesmo tempo, eles permitem a constituição de novos eventos – tendo, portanto, um caráter também prospectivo – já que oferecem um horizonte enunciativo possível, mais ou menos padronizado, em que novas interações podem acontecer. (SANTOS, 2003, p. 40)

A partir da perspectiva bakhtiniana de gênero, Santos (2003) defende que o gênero de discurso possui uma *sistematicidade flexível*, ou seja, possui uma estrutura padronizada que viabiliza eventos enunciativos específicos e, ainda, permite a constituição de novos eventos enunciativos.

Dadas as condições de enunciação, o gênero discursivo pode ser visto como um acontecimento enunciativo, pois o enunciado é resultante das condições de produção e de recepção, é algo que acontece apenas uma vez, é um ato único, daí o seu caráter de acontecimento<sup>10</sup>.

---

<sup>10</sup> Segundo o dicionário Houaiss (2009) o acontecimento pode ser compreendido como um fato, uma ocorrência.

Se considerarmos a definição de gênero discursivo que o concebe como tipos relativamente estáveis de enunciados, pode-se incorrer em um equívoco, segundo Santos (2003), pois:

Se afirmamos que gênero e acontecimento enunciativo não se confundem e principalmente com o intuito de evitar uma conceituação de gênero como representação direta do real das interações verbais, isso por uma razão simples: os gêneros já constituem, eles próprios, uma construção histórica, um modo particular de apreender o real do acontecimento enunciativo e a ele dar um sentido. Não há, portanto, nenhuma possibilidade de os gêneros recobrirem todas as nuances do acontecimento enunciativo em que estão intrincados. (SANTOS, 2003, p. 37)

Quando o enunciador realiza seu enunciado em um determinado gênero de discurso, ele não é totalmente livre para enunciar, ou seja, dizer o que quer dizer do modo que quer dizer, mas precisa moldar seu discurso dentro de uma dada formação discursiva.

Há diversas formações discursivas, sendo que cada uma delas traz traços ideológicos da formação social da qual faz parte. O sujeito precisa saber agir em determinadas situações, ou, como afirma Maingueneau (2015), possui competência linguístico-discursiva para agir em determinado momento enunciativo. Considerando que a formação discursiva é de caráter ideológico, poderíamos afirmar que uma formação discursiva é o lugar de posicionamentos ideológicos, posicionamentos sociais.

Segundo Fiorin,

Uma formação ideológica deve ser entendida como a visão de mundo de uma determinada classe social, isto é, um conjunto de representações, de ideias que revelam a compreensão que uma dada classe tem do mundo. Como não existem ideias fora dos quadros da linguagem, entendida no seu sentido amplo de instrumento de comunicação verbal ou não-verbal, essa visão de mundo não existe desvinculada da linguagem. Por isso, a cada formação ideológica corresponde uma formação discursiva, que é um conjunto de temas e de figuras que materializam uma dada visão de mundo. Essa formação discursiva é ensinada a cada um dos membros de uma sociedade ao longo do processo de aprendizagem linguística. É com essa formação discursiva assimilada que o homem constrói seu discurso, que ele reage linguisticamente aos acontecimentos. (FIORIN, 2004, p. 32)



O sujeito vai construindo socialmente as várias formações discursivas. É a partir dessas formações discursivas adquiridas ao longo da vida que sabemos o modo de agir em determinadas circunstâncias e esperamos determinados comportamentos.

Como pudemos observar, o jornal impresso abarca muitos gêneros, como finalidades e formatos diversos. Para esta dissertação apresentaremos na próxima seção uma reflexão sobre o gênero opinativo artigo de opinião, visto que é o gênero de discurso abordado nas propostas de ensino-aprendizagem de produção textual que compõem o *corpus* desta pesquisa.

## **2.2. O artigo de opinião**

O artigo de opinião é um dos gêneros do jornal impresso. Como todos os demais gêneros do jornal, possui características e finalidades específicas. Segundo Rodrigues (2000), o artigo, enquanto gênero jornalístico, se apresenta menos especificado do que outros como notícia, editorial e reportagem.

Para a autora o termo “artigo”, muitas vezes, é utilizado para se referir a qualquer matéria que aparece nos jornais e revistas; nesses casos, não estão vinculados à noção de gênero.

O jornal impresso é dividido em seções, cadernos, suplementos, entre outros. Dentro dessa divisão, os gêneros de discurso são agrupados de acordo com suas finalidades; são estruturados entre aqueles que visam à informação, à opinião e ao relato ou comentário.

No dinamismo do jornal impresso, o artigo de opinião pode ser elaborado para tratar de um assunto já abordado por outro gênero dentro do próprio jornal. O jornal pode utilizar o artigo de opinião para mostrar e até mesmo validar pontos de vista sobre os assuntos que permeiam a sociedade. Conforme aponta Rodrigues (2005), o artigo de opinião pode manifestar expressão valorativa a respeito de acontecimentos sociais.

O artigo de opinião aparece no jornal impresso dentro da seção Opinião, dividindo espaço com outros gêneros discursivos da esfera jornalística, que emitem

opinião, como o editorial, a charge, entre outros. Dentre outras características, a opinião é o elemento constitutivo desses gêneros.

Há uma sistematicidade quanto à “topografia” do artigo. Ele se situa na seção Opinião, elemento constitutivo do gênero, pois é o lugar da sua ancoragem ideológica, delimitando a que parte do universo temático do jornalismo ele se refere, qual o seu horizonte temático, sua finalidade da interação. (RODRIGUES, 2005, p. 171)

O gênero discursivo artigo de opinião só aparece no jornal impresso destinado ao público das classes sociais A, B e C, ou seja, este gênero é encontrado nos jornais destinados a todas as classes sociais. Segundo Rodrigues (2005), o enunciador do artigo de opinião é um jornalista ou alguém que pertence a mesma classe social.

Na perspectiva de Melo (2003), o artigo, o ensaio, o editorial compõem o que se chama de gêneros opinativos. Em tese, todos os jornais teriam uma seção destinada a esses gêneros, mas pode acontecer de o jornal não apresentar todos esses gêneros.

Quanto à temporalidade do artigo de opinião no jornal impresso, Rodrigues (2005) afirma que se trata de um gênero de publicação diária e sua temporalidade se limita ao período de vinte e quatro horas de circulação do jornal. Essa dinâmica muda nos meios digitais, pois os tempos e os espaços são outros.

Melo (2003) afirma que sua expressão não ocorre no rádio e na televisão, pela natureza abstrata que possui, mesclando fatos e ideias, mas trabalhando sobretudo os argumentos.

Os meios audiovisuais geralmente utilizam a entrevista para substituir o artigo. O mesmo assunto pode ser abordado em diferentes gêneros. O autor afirma que não é raro que um artigo publicado, defendendo um ponto de vista inovador ou tese polêmica, motiva o pauteiro de um radiojornal ou telejornal a incluir uma entrevista numa de suas edições.

Nos ambientes digitais há uma maior fluidez das informações, opiniões e posicionamentos. As mídias digitais imprimem outra dinâmica. Por exemplo, um artigo publicado em uma rede social alcança quase que instantaneamente um

grande número de pessoas e sua periodicidade não obedece a mesma dinâmica do jornal impresso.

O que nos leva a crer que, nos meios digitais, o artigo de opinião pode ser produzido fora do contexto do jornal. Tornou-se comum os “frequentadores” das redes sociais se depararem com artigos publicados na rede, quase sempre esses artigos são publicados por pessoas que querem manifestar sua opinião sobre fatos que estão acontecendo na sociedade e provocar uma discussão.

O artigo de opinião mantém uma interdiscursividade “mais explícita” com outro(s) gênero(s), uma vez que o enunciador manifesta sua opinião sobre alguma temática já abordada anteriormente por outro gênero. Ele funciona como uma espécie de resposta ao que já foi dito e, ao mesmo tempo, se espera uma resposta ao que está sendo dito/enunciado. Segundo Rodrigues (2005), o gênero constitui uma reação-resposta a esses enunciados da atualidade (o já dito) e busca a reação-resposta ativa de seu interlocutor.

O artigo de opinião adequa-se às especificidades do jornal. Como mencionado anteriormente, o jornal impresso possui uma periodicidade e estilo próprio. Evidentemente que o artigo de opinião, obedecendo às suas características próprias, irá se adequar à linha do jornal. Segundo Rodrigues (2005, p. 170),

O artigo apresenta certos traços em comum com os outros gêneros jornalísticos, tais como: a interação autor/leitor não acontece no mesmo espaço e tempo físicos; também não ocorre “de pessoa a pessoa”, mas é “mediada” ideologicamente pela esfera do jornalismo; eles tem determinada periodicidade (diária, semanal) e “validade” prevista (um curso de vinte e quatro horas nos jornais diários; de uma semana etc.)

Se por um lado, o artigo de opinião possui traços em comum com outros gêneros discursivos do jornal, ele também possui algumas características específicas: constitui-se como uma espécie de resposta a algo que foi dito em situações enunciativas anteriores; trata de fatos sociais atuais; o conteúdo temático constitui-se como o ponto de vista do seu autor a respeito dos acontecimentos; o discurso apresentado possui um caráter valorativo, dentre outras características.

O enunciador do artigo de opinião traz a voz de uma parcela da sociedade, posicionando-se em relação a um determinado tema. O sujeito que enuncia possui uma competência discursiva e credibilidade para expor um ponto de vista, valendo-

se, muitas vezes, do argumento de autoridade. Como afirma Rodrigues (2005), o enunciador do artigo de opinião é alguém que possui o reconhecimento social e profissional; é um formador de opinião.

Pactuamos com a ideia de que a opinião pode ser vista como argumentação, desde que seja baseada em fatos ou quando o enunciador recorre ao discurso citado para construir e validar seu ponto de vista. A argumentação está mais relacionada à própria tessitura textual e às estratégias discursivas do que propriamente a opinião particular do enunciador.

A argumentação é inerente a qualquer gênero discursivo e a qualquer texto, visto que todo texto enquanto materialização discursiva visa a persuadir o leitor, ou seja, conseguir a adesão. Como afirma Citelli (2004), quem persuade leva o outro à aceitação de uma dada ideia.

Para este trabalho, adotaremos a noção que define argumento como as estratégias linguístico-discursivas utilizadas pelo enunciador para realizar seu discurso em texto, isto é, o argumento é compreendido como os operadores linguísticos e discursivos que possibilitam aos usuários da língua a realização de textos coesos e coerentes, cuja finalidade é persuadir o leitor.

Segundo Rodrigues (2005), há dois movimentos para argumentar: o movimento dialógico de assimilação e o movimento dialógico de distanciamento. Por exemplo, o autor pode usar o discurso do outro para afirmar ou validar o que está sendo dito/enunciado; pode também utilizar operadores argumentativos para discursivamente se distanciar de uma opinião diferente da sua. Segundo a autora, são formas que permitem ao enunciador criar condições para aderir ao que já foi dito ou refutar; também é uma forma de se manter conectado com o que já foi dito sobre o assunto (o já dito).

Os gêneros discursivos da esfera jornalística constituem-se em uma estratégia relevante para a escola ensinar o aluno a usar os modalizadores para refutar ou interpelar um ponto de vista, colocar sua voz no espaço em que ocupa na sala de aula, ou seja, sujeito de discurso. É o que acontece com o artigo de opinião trazido para a prática docente, em que o aluno seja capaz de perceber não só o tema tratado pelo gênero, como também perceber os mecanismos linguístico-discursivos capazes de tornar o texto um elemento argumentativo, dando voz a esse

sujeito-aluno, capaz de se posicionar criticamente diante de um possível tema. Como aponta Rodrigues (2005, p. 171),

O trabalho de seleção e divisão desse universo em cadernos, seções, rubricas e suplementos já é um ato temático, estilístico e composicional, pois esse ato de segmentação, além de selecionar e “rotular” o que pode fazer parte de cada caderno, seção, é um indício de produção e interpretação indispensável dos enunciados individuais e dos gêneros.

A presença desse gênero discursivo no livro didático é um forte elemento favorável ao ensino de Língua Portuguesa na escola básica, sobretudo no que diz respeito à articulação de texto, seja em relação ao tema, seja em relação à estrutura. O artigo de opinião abre a possibilidade de o aluno perceber a importância da organização textual num todo, a fim de se fazer presente em uma dada realidade.

### **2.3. Proposta de produção textual: do objeto de ensino à transposição didática**

A escrita na escola não deve ser apenas para cumprir as finalidades escolares; ela deve ser utilizada no processo de ensino-aprendizagem a fim de levar o aluno a compreender que a escrita é uma forma de comunicação e, portanto, interação. E, como tal, o usuário da língua adequa-a conforme o contexto social em que ela é usada, ou seja, a cena enunciativa.

A prática de produção de escrita na escola pode trilhar outro caminho que vá além da redação tradicional. A redação é uma prática de escrita muito comum na escola; são propostas de ensino de produção textual, as quais se concretizam, quase sempre, na reprodução do discurso do professor ou do discurso apresentado no LDP, muitas vezes, sem reflexões sobre o uso da língua e da linguagem em situação real.

Nessa perspectiva de ensino geralmente o que está em jogo não são as estratégias do dizer, mas levar o aluno a dominar os aspectos estruturais da língua. Como afirma Alves Filho (2011), a estrutura composicional é apenas um dos seus componentes, mas este é intensamente dependente de outros fatores, como o propósito comunicativo, as ações sociais e os contextos.

Nesse sentido, Schneuwly e Dolz (1999) afirmam que se trata de autênticos *produtos culturais da escola* elaborados como instrumentos para desenvolver e avaliar progressiva e sistematicamente as capacidades de escrita dos alunos.

O aluno da escola básica já está acostumado com as práticas de escrita dos gêneros escolares, especialmente da redação escolar. A escola é lugar autêntico de produção e de utilização de textos, conforme destaca Schneuwly e Dolz (1999). A escola, enquanto espaço de produção e utilização de textos, torna-se um ambiente propício para o aluno ter contato com outros gêneros de discurso que circulam socialmente, ou seja, deparar-se com diversas práticas de linguagem.

Considerando que estamos imersos em uma sociedade na qual predomina uma multiplicidade de discursos e textos, torna-se indispensável que a escola apresente para o aluno práticas de linguagem que ele ainda não domina. As práticas de linguagem implicam dimensões sociais, cognitivas e linguísticas do funcionamento da linguagem numa situação de comunicação particular, como afirmam Schneuwly e Dolz (1999).

Apresentar para o aluno práticas de linguagem envolve apresentar outros gêneros que circulam socialmente, mas com o objetivo de explorar atividades escolares. Segundo Schneuwly e Dolz (1999), toda introdução do gênero na escola faz dele, necessariamente, um gênero escolar, uma variação do gênero de origem.

Propor situações de ensino-aprendizagem com enfoque nos gêneros implica admitir que as atividades propostas visam a reconstruir uma variação do gênero de referência, visto que as condições de produção e de recepção não são as mesmas do contexto social de uso, mas construído numa dinâmica de ensino-aprendizagem.

Na sua missão de ensinar os alunos a escrever, a ler e a falar, a escola, forçosamente, sempre trabalhou com os gêneros, pois toda forma de comunicação, portanto também aquela centrada na aprendizagem, cristaliza-se em formas de linguagem específicas. A particularidade da situação escolar reside no seguinte fato que torna a realidade bastante complexa: há um *desdobramento* que se opera, em que o gênero não é mais instrumento de comunicação somente, mas, ao mesmo tempo, objeto de ensino-aprendizagem. O aluno encontra-se, necessariamente, num espaço do como se, em que o gênero funda uma prática de linguagem que é, necessariamente, em parte, fictícia, uma vez que ela é instaurada com fins de aprendizagem. (SCHNEUWLY e DOLZ, 1999, p.7)

Ao fazer a transposição dos gêneros discursivos do seu lugar de origem para a sala de aula, é preciso que ocorra uma contextualização do gênero em questão, situando-o dentro de uma realidade. Schneuwly e Dolz (1999) afirmam que na transposição dos gêneros, a contextualização faz-se necessária para abordar a complexidade da linguagem.

A transposição didática está relacionada ao modo de ensinar e de aprender/apreender determinados conteúdos. Por exemplo, como o LDP transforma os conteúdos do universo jornalístico (técnica e linguagem própria), produzido em outra área do conhecimento e com outra finalidade de modo que o aluno compreenda essa linguagem.

Ao transferir um gênero de uma área do conhecimento para o pedagógico há diversas implicações, como apontam Schneuwly e Dolz (1999, p. 9).

A representação do gênero na escola pode, então, ser descrita como segue: *trata-se de levar o aluno ao domínio do gênero, exatamente como este funciona (realmente) nas práticas de linguagem de referência*. Assim, estas últimas constituem, senão uma norma a atingir de imediato, ao menos um ideal que permanece como um alvo. Decorre daí que textos autênticos do gênero considerado entram tais e quais na escola. Uma vez dentro desta trata-se de (re-)criar situações que devem reproduzir as das práticas de linguagem de referência, com uma preocupação de diversificação claramente marcada. O que é visado é o domínio, mais perfeito possível, do gênero correspondente à prática de linguagem para que, assim instrumentado, o aluno possa responder as exigências comunicativas com as quais ele é confrontado.

Na transposição didática dos gêneros de discurso do jornal impresso para o LDP surgem algumas implicações. Primeiro, deixa de cumprir sua função social e adquire uma nova finalidade, a pedagógica. Segundo, há um deslocamento de seu universo discursivo de origem (o jornalístico) para o universo discursivo pedagógico, ou seja, passa a ser objeto passível de análise e de ensino.

Ao mesmo tempo, são vantajosos no processo de ensino-aprendizagem, pois a escola pode oferecer ao aluno atividades que contemplem a língua em contextos sociais de uso; situações de ensino em que o aluno possa desenvolver as habilidades de escrita; pela diversidade de gêneros existentes no jornal atividades em que o aluno possa compreender a função social de cada gênero; atividades de

ensino de língua(gem) que favoreçam um ensino de Língua Portuguesa mais reflexivo.

Como afirmam Schneuwly e Dolz (1999), ao introduzir um gênero na escola, ele passa por transformações; embora continue sendo um gênero para comunicar, ele perde o sentido original, uma vez que se torna um gênero a aprender.

O texto é o lugar de materialização do gênero de discurso. Nesse sentido, Maingueneau (2015) afirma que a partir do momento em que um texto é conservado e reempregado em um novo contexto, ele pode decorrer de cenas englobantes diferentes daquela que foi sua enunciação original.

Tomando como exemplo o gênero de discurso artigo de opinião pertencente à esfera jornalística (cena englobante) é produzido com a finalidade de expor a opinião do enunciador sobre um determinado assunto, mas, quando transportado para o LDP, é reempregado em um novo contexto, com finalidades diferentes da cena englobante original.

Trabalhar com os gêneros de outro universo discursivo na escola implica, também, trabalhar como representações, seja do gênero de referência, seja dos papéis sociais assumidos pelos sujeitos.

O artigo de opinião, quando apresentado no jornal, é escrito por um jornalista ou um colaborador, que ocupa uma posição social e competência linguístico-discursiva que lhe permite tal função. Mas, no contexto escolar, o autor do artigo de opinião é o aluno que produz seu texto a partir das representações construídas nas situações de ensino.

Ao desenvolver os estudos sobre transposição didática, Schneuwly e Dolz (1999) concluem que o agrupamento dos gêneros por suas características (narrar, argumentar, descrever, entre outras) facilitaria a didatização, especialmente no que tange à progressão didática dos conteúdos.

Os autores mencionam que os módulos, os projetos e as sequências didáticas podem ser ferramentas importantes para o processo de ensino-aprendizagem de produção textual oral ou escrita.

Compartilhamos dessa premissa, pois compreendemos que essa prática pedagógica permite ao professor sistematizar as atividades de ensino-aprendizagem de modo que aborde vários aspectos do gênero, como o contexto de produção, circulação, recepção, o processo de escrita, as características do gênero,



contextualizando as atividades de ensino-aprendizagem em práticas reais de uso da língua .

Nessa direção, Rojo (2000) defende que as sequências didáticas podem ser elaboradas tanto para módulos didáticos como para projetos, constituindo-se em um material didático de certa extensão, monotemática ou monogenérico, maior e mais aprofundado que unidades de livros didáticos.

A autora sugere que os próprios livros didáticos poderiam ser pensados na forma de um conjunto de pequenas sequências didáticas, adaptadas a diferentes projetos ou módulos didáticos, durante um ano letivo.

A autora considera, ainda, que os livros didáticos apresentam muitos gêneros discursivos; ela ressalta que seria mais acertado sistematizar mais as atividades do que apresentar uma gama de gêneros com uma abordagem “rasa”, em que o aluno precisa reconhecer o gênero e “dominar” a estrutura textual; mas poucas oportunidades de reflexão sobre o uso da língua.

A transposição do gênero de seu local de origem para o LDP e, conseqüentemente, para a sala de aula só faz sentido se o objetivo maior for criar situações de ensino-aprendizagem que favoreçam o desenvolvimento da competência comunicativa (oral e escrita) do aluno. Não faz sentido trazer os gêneros de discurso para a sala de aula para fazer as mesmas abordagens desenvolvidas tradicionalmente na escola.

#### **2.4. As atividades propostas a partir desses gêneros**

Nas últimas décadas, os gêneros discursivos vêm sendo apresentados no LDP em capítulos ou seções que visam a desenvolver uma temática. A partir da temática, exploram-se a leitura, a compreensão, a interpretação e a produção textual, como afirma Bueno (2011). No entanto, muitas vezes, as propostas de produção textual visam a levar o aluno a reproduzir/dominar a estrutura textual do gênero de discurso apresentado.

Por um lado, tomar o gênero discursivo como objeto de ensino pode se configurar como uma estratégia relevante, especialmente no que tange ao ensino de produção textual. O professor pode articular atividades de ensino-aprendizagem que levem o aluno a conhecer o gênero desde o contexto de produção e recepção,

desenvolver uma temática, relacionar os diversos gêneros discursivos, buscando sempre comparar os gêneros e sua relação com as diversas mídias, entre outras possibilidades.

De acordo com Bueno (2011, p.91),

... espera-se, no trabalho com gêneros, atividades que proporcionem ao aluno uma reflexão sobre o contexto de produção, a estrutura e os recursos linguísticos, tanto coesivos quanto enunciativos, de um gênero além de atividades que permitam ao aluno explorar e usar os diferentes gêneros, seja por meio de questões de compreensão e interpretação seja na produção de textos.

O aluno pode aumentar o repertório dos gêneros discursivos que circulam socialmente, expandir o vocabulário, aprender a utilizar os recursos linguístico-discursivos da língua, aprender que as escolhas lexicais, a modalização dos verbos, adjetivos e advérbios podem qualificar ou desqualificar uma ação, um sujeito.

No processo de produção textual, o uso consciente desses recursos leva o leitor a produzir efeitos de sentido, positivos ou negativos. Quando enunciamos, estamos o tempo todo dirigindo a palavra para alguém, de outro modo, no processo de escrita o enunciador vai fazer escolhas linguístico-discursivas, aquelas que ele julgue mais apropriadas, para alcançar os objetivos pretendidos e a adesão do destinatário.

Nas palavras de Bueno (2011, p.89),

Explorar a escolha lexical feita para fazer, por exemplo, a coesão referencial<sup>11</sup> por meio de uso de descrições definidas. E também podem-se explorar os sentidos obtidos com essa seleção. Tal atividade é bastante relevante, uma vez que os jornais procuram passar uma imagem de neutralidade e imparcialidade, e essa imagem é aceita por grande parcela da sociedade. Com essa atividade, o aluno perceberá que não existe essa imparcialidade ao mesmo tempo em que conhecerá um recurso linguístico que ele poderá usar na produção de outros gêneros.

Ressaltamos que, além das atividades tradicionais e das já citadas, o trabalho com os gêneros discursivos deve focar as propostas de ensino-aprendizagem que

---

<sup>11</sup> Coesão referencial são os elementos responsáveis pelo encadeamento da sequência textual.

visem a desenvolver a competência discursiva do aluno, ou seja, desenvolver e aperfeiçoar as habilidade e competências que possibilitem aos sujeitos agirem em determinadas situações enunciativas.

A noção de competência inicialmente foi desenvolvida por Chomsky, que o concebe como sendo uma faculdade mental, inata, intuitiva dos indivíduos, que não depende do sujeito. Na perspectiva do autor, existem duas visões acerca desse fenômeno da linguagem: a internalista baseada no conhecimento e na manipulação de estruturas pré-fixadas; e a externalista centrada exclusivamente na *performance* (*uso da língua*). No entanto, Morato (2008) afirma que esse modelo se revela dicotômico e antagônico.

Hymes (apud Morato, 2008), a partir de uma perspectiva sociolinguística, entende que a competência linguística não é condição suficiente para um falante falar uma língua, mas é preciso dominar várias competências: social, sociolinguística, comunicativa, linguística. Nesse sentido, a competência depende do conhecimento que o sujeito possui da língua como sistema. É a partir do conhecimento desse sistema que o sujeito age em determinadas situações enunciativas.

Pelo viés da AD francesa, Maingueneau (2008) discorre sobre a noção de competência. No entanto, ele considera que essa definição é insuficiente, pois desconsidera o interdiscurso. Pressupõe-se a existência de uma competência interdiscursiva, uma vez que o enunciador precisa acionar outros discursos para compreender o dito e o não dito, ou seja, estabelecer diálogo com outros discursos e com outras competências.

Para o estudioso francês, a estrutura da língua é um elemento prévio que se impõe ao discurso que já existe e o sujeito precisa se apropriar dessa estrutura para elaborar seus enunciados. O usuário da língua sabe que, em situações comunicativas, ele precisa fazer escolhas linguístico-discursivas mais adequadas para conseguir os objetivos propostos, entretanto essa escolha não ocorre aleatoriamente, mas dentro de um sistema de restrições.

Segundo Maingueneau (2015), o sistema de restrições semânticas define operadores de individualização e filtragem, que permitem que um conjunto de texto pertença a uma formação discursiva. Em outras palavras: existem enunciados

gramaticais que se submetem a restrições específicas. São essas restrições que possibilitam que determinados enunciados façam parte desse ou daquele discurso.

Ao pensar a competência no espaço discursivo, considera-se a competência interdiscursiva: a aptidão para reconhecer a incompatibilidade semântica de enunciados da(s) formação(ções) do espaço discursivo que constituem seu outro. É a aptidão de interpretar, de traduzir esses enunciados nas categorias de seu próprio sistema de restrições, como afirma (Maingueneau, 2008).

A perspectiva adotada pelo autor francês distancia-se do modelo apresentado por Chomsky, pois, para o analista francês, a competência está associada à interação, a um saber-fazer, saber-agir em determinadas situações enunciativas. Entretanto, esse saber-agir e saber-fazer requer competência comunicativa, conhecimento linguístico e discursivo.

A competência está diretamente relacionada com as práticas sociais e as interações desempenhadas pelo sujeito em determinados contextos sócio-históricos e, para acontecer, depende do sujeito.

## **2.5. Por que gêneros jornalísticos no livro didático?**

Estamos inseridos em uma sociedade cada vez mais permeada pela tecnologia, e as informações chegam ao cidadão por diversas mídias, seja pela TV, jornal, internet, redes sociais, revista, dentre outros. As pessoas estão expostas a uma pluralidade de discursos. São novas formas de se comunicar e interagir com o mundo, na media em que o tempo e o espaço obedecem a outra dinâmica.

Na vida extraescola, constantemente o aluno é solicitado a emitir opiniões, compreender e produzir uma multiplicidade de textos, ou seja, todo o tempo os sujeitos estão (re)construindo significados. Essas interações, muitas vezes, ocorrem por meio da modalidade escrita da língua, condição esta indispensável para a inserção do sujeito na sociedade letrada.

Com o desenvolvimento das teorias linguísticas e da AD, respectivamente as teorias de enunciação e do discurso, fica evidente que não há um só texto – modelo – que dê conta de ensinar ao aluno as habilidades e as competências necessárias para interagir nas diversas situações de uso da língua(gem). Cada gênero de

discurso “representa” uma situação de uso da língua, uma determinada prática discursiva.

É notório que o LDP vem tentando acompanhar as novas perspectivas de ensino de Língua Portuguesa vigente. Segundo os PCN (1998), os conteúdos de ensino de Língua Portuguesa devem estar articulados em dois eixos básicos: uso da língua oral e escrita e da reflexão sobre a língua e a linguagem. A finalidade do ensino da língua é a produção e a recepção de discursos, ou seja, a língua em uso em seu contexto social.

Nessa perspectiva, os conteúdos de Língua Portuguesa são organizados tendo como princípio o USO→ REFLEXÃO→USO da língua. Esse princípio define o tratamento que os conteúdos receberão, pois caracteriza um movimento metodológico no qual exige uma ação, seguida de reflexão que norteia uma nova ação. O professor, ao planejar suas ações de ensino-aprendizagem, deve considerar os conteúdos que o aluno já domina e propor atividade que possibilitem ao aluno momentos de reflexão sobre o uso da língua e da linguagem e progressivamente introduza novos conteúdos, para que o aluno vá se apropriando do uso consciente da língua e da linguagem.

Não há um só texto que dê conta de um ensino de língua que considere as diversas situações de uso da língua, pois são múltiplas as práticas de linguagem.

Mais do que identificar os textos e gêneros, faz-se necessário diversificar os contextos e os modos de abordagem dos textos. Especificamente diversificar os contextos é de fundamental importância pelo fato de que gêneros diferentes significam, sobretudo, práticas sociais diferentes em situações percebidas como diferentes. (ALVES FILHO, 2011, p.74)

No que tange à produção textual, tomar o gênero discursivo como objeto de ensino é vantajoso na prática pedagógica, pois o professor pode criar situações nas quais simule o gênero discursivo em seu contexto social de uso, aborde os aspectos discursivo do texto, trabalhe os conceitos gramaticais e proporcione atividades de produção textual que possibilitem ao aluno planejar, escrever e reescrever seu texto, considerando o texto como um processo, ou seja, oferecer ao estudante situações de ensino contextualizadas para que ele possa desenvolver e aprofundar os conteúdos e as reflexões sobre o uso da língua e da linguagem.

Ao propor atividades com a linguagem em situações comunicativas distintas e em situações concretas de uso da língua, a escola cria possibilidades para que o aluno desenvolva e aumente sua capacidade comunicativa, a competência linguística e a discursiva, uma vez que ele vai se apropriar dos conhecimentos adquiridos para desenvolver e construir novos conhecimentos.

O LDP apresenta nas suas propostas de ensino-aprendizagem uma diversidade de gêneros discursivos da esfera jornalística. Constitui-se em uma estratégia interessante. Primeiro pela possibilidade de oferecer ao aluno atividades de ensino de LP em situações concretas de uso da língua. Segundo, pela diversidade de gênero discursivo existente no jornal impresso, o professor pode selecionar o gênero discursivo jornalístico que melhor atenda às necessidades da turma.

A principal função das propostas de produção textual apresentadas no LDP com enfoque nos gêneros discursivos do jornal impresso deve ser preparar o aluno para dominar a escrita nas mais diversas situações comunicativas, ou seja, a escrita servindo a um propósito comunicacional.

## **Capítulo III**

### **A escrita na escola**

Este capítulo apresenta algumas reflexões sobre a escrita. Ao longo do tempo a modalidade escrita da língua vem sendo desenvolvida e aperfeiçoada. Esse fato, se deve em virtude de que, historicamente, o homem sempre buscou novos modos de se comunicar por escrito.

E, tendo em vista o objetivo desta dissertação de mestrado que é analisar as atividades de produção textual a partir do gênero discursivo artigo de opinião, propostas no livro didático de Língua Portuguesa do fundamental II, visando à contribuição delas para o desenvolvimento da habilidade de escrita do aluno, apresentamos, também, algumas considerações sobre o processo de produção textual.

Comcebendo a escrita como um processo que envolve várias etapas, planejamento, escrita (rascunho), avaliação, reescrita do texto. Essas etapas são fundamentais para o desenvolvimento das habilidades de escrita e contribuem para o aluno produzir um texto de melhor qualidade.

#### **3.1. A escrita como forma de comunicação**

Por muito tempo, a cultura e a informação foram passadas de geração a geração por meio da oralidade, ou seja, predominava a comunicação oral. No entanto, com o decorrer do tempo, com o invento de novos instrumentos, o homem sempre buscou outros meios para comunicar e interagir.

Historicamente, a escrita esteve presente na sociedade, passando pela era do manuscrito, do impresso até chegar ao digital. Porém, em todas as épocas, ela aparece atrelada à leitura, ou seja, o que está em jogo é a comunicação.

O acesso ao escrito também é uma forma de inclusão social, política e cultural. Porém, é a partir da invenção da imprensa por Gutemberg que a escrita se populariza, uma vez que a técnica da impressão permite imprimir várias cópias do mesmo material, alcançando, assim, um maior número de pessoas.

A forma de lidar com a escrita vem sendo alterada ao longo do tempo, modificando também a relação do homem com a escrita. O desenvolvimento da técnica da escrita está atrelado à necessidade do homem se comunicar em determinado momento social e histórico.

O uso da imprensa deixou o livro mais acessível, alcançando uma maior parcela da população, dinamizando a cultura, a informação e outras formas de produção do conhecimento. A cultura escrita foi se popularizando e, conseqüentemente, deixou de ser um bem cultural de uma pequena parte da população privilegiada.

A escrita no impresso caracteriza-se por ser um enunciado de poucos para muitos, no processo de produção de um livro, por exemplo, estão envolvidos autor, editor, editora, entre outros. No entanto, a possibilidade de impressão permite que se façam várias cópias do impresso original.

Temos uma produção direcionada para uma comunicação de massa. Segundo Barbero (2009), a primeira comunicação de massa na modalidade escrita foram os folhetins, que apresentavam textos curtos e o desfecho da trama era apresentado ao leitor em capítulos.

Vale ressaltar também que a tecnologia e suas ferramentas possibilitaram ao homem inserir no seu texto recursos gráficos como negritar, sublinhar, tamanhos, cores, imagens, movimentos, contribuindo para a construção de um texto multimodal, o que implica a forma de ler e construir sentidos para esse texto.

Na era do digital, a escrita pode ser de muitos para muitos, se considerarmos as interações nas redes sociais, os blogs, por exemplo, que permitem interação quase que simultânea, a possibilidade de se produzir um texto com vários links, que possibilitam acessar outros textos, há uma comunicação em rede, como aponta Ribeiro (2008).

Ribeiro (2008) questiona: “o que é escrever hoje?”. Podemos pensar no tipo de escrita que a escola básica está proporcionando ao aluno; o exercício de escrita precisa levar aluno a se tornar um sujeito de discurso, tornando-o capaz de ser, de fato, um produtor de textos, com ideais próprias ou um mero reproduzidor de discursos.

A escrita é viva e situada e depende de alguns fatores incluindo as tecnologias. Como informa Ribeiro (2008, p. 13),



Muito embora a palavra *tecnologia* leve grande parte das pessoas a pensar em algo relacionado a plugues e fios, basta imergir em alguns livros de história cultural para verificar que o desenvolvimento de dispositivos técnicos, baseado em vários tipos de tecnologia, sempre existiu, especialmente os voltados para a comunicação. Em decorrência disso, habilidade para lidar com novos modos de agir e comunicar vão se reconfigurando à medida que o tempo passa e as pessoas se apropriam de novos instrumentos e modos de fazer.

Com o avanço do desenvolvimento tecnológico, a modalidade escrita da língua está presente nos diversos meios de comunicação, jornal impresso, revista, livros, entre outros. Socialmente as pessoas são solicitadas nas diversas situações do cotidiano a interagir na modalidade escrita da língua, ou seja, somos solicitados a interpretar, compreender e produzir sentido todo o tempo.

Conhecer e dominar a modalidade escrita da língua é saber se comunicar, e segundo Gunther Kress (*apud* Ribeiro, 2015, p.2), “Comunicar é trabalhar para produzir sentido. Trabalhar é mudar as coisas”. Em outras palavras, para que aconteça a comunicação (oral ou escrita), precisa-se de sujeitos ativos, uma vez que o sentido não é dado, mas construído na interação com o outro.

### **3.2. A escrita como evento de produção escolar**

A escola é considerada a instituição responsável pelo ensino da escrita, ou seja, a aquisição da modalidade escrita da língua é uma tarefa atribuída à escola. A escrita encontra-se presente como um elemento constitutivo da cultura escolar<sup>12</sup>, conforme afirma Bunzen (2010).

Tradicionalmente, as práticas de escrita desenvolvidas na sala de aula sempre estiveram associadas aos gêneros da própria cultura escolar, ou seja, a escrita na escola foi por muito tempo baseada na dissertação ou redação escolar, nas cópias que os alunos faziam a partir de anotações feitas pelo professor na lousa, entre outros.

A redação escolar reflete a cultura da instituição escola, na medida em que traz os aspectos culturais, sociais e discursivos dessa esfera discursiva, ou seja, a

---

<sup>12</sup> Cultura escolar é compreendida como as práticas discursivas da escola na escola.

redação escolar é um gênero produzido na escola para a escola, pois o seu espaço de circulação limita-se ao ambiente escolar. Vale lembrar que, conforme aponta Bunzen (2005), o livro didático, assim como a redação escolar, também reflete a cultura escolar.

Por muito tempo, a escola contou apenas com o giz, a lousa, o papel e a caneta como recursos tecnológicos para a escrita. No entanto, o avanço tecnológico trouxe softwares, aplicativos e programas que permitem desenvolver um texto usando muitos recursos gráficos e de diagramação como cores, tamanhos das letras, formas de disposição do texto, imagens, entre outros. São novos modos de escrita e de produção de sentido, na medida em que apresentam novas linguagens que exigem do cidadão outras habilidades para se comunicar e agir socialmente.

Essa possibilidade de escrita amplia a noção de texto, na medida em que o sujeito tem outras possibilidades de escrita e de produção de sentido. Nesse contexto, compreender e produzir um texto exige novos letramentos<sup>13</sup>. As práticas de escrita propostas na escola devem considerar a possibilidade de letramento do aluno, conforme aponta Kleiman (2010).

Assim, ao adotar os gêneros discursivos nas propostas de ensino-aprendizagem de produção textual, a escola está contribuindo para o letramento do aluno. Configura-se como uma possibilidade de o aluno desenvolver a escrita, bem como compreender o contexto de produção e circulação. Para a autora, uma abordagem baseada na perspectiva de letramento passa necessariamente pelo trabalho com os gêneros discursivos.

A partir de uma perspectiva sócio-histórica de letramento, Bunzen (2010) faz uma reflexão sobre o letramento escolar, o que pressupõe que há um letramento escolar e outro não escolar. Para o autor a escola é um lugar de aprendizagem e de construção de conhecimento sobre vários objetos do mundo material e simbólico.

De acordo com Bunzen (2010, p. 101),

O “letramento escolar”, compreendido como um conjunto de práticas socioculturais, histórica e socialmente variáveis, que possui uma forte relação com os processos de aprendizagem formal da leitura e

---

<sup>13</sup> Na perspectiva de Kleiman (2010), letramento pode ser compreendido como o conjunto de práticas sociais nas quais a escrita tem um papel relevante no processo de interpretação e compreensão dos textos orais e escritos circulantes na vida social.

da escrita, transmissão de conhecimentos e (re)apropriação de discursos.

Considerando que a escola possui suas práticas de letramento, faz-se necessário que essas práticas socioculturais da escola também dialoguem com a realidade do aluno. Essa (re)apropriação de discurso só acontece se o aluno atuar ativamente na produção do conhecimento.

Em outras palavras, a escola oferecendo situações de ensino-aprendizagem em que o aluno possa compreender a língua em situações enunciativas de uso. As práticas de escrita e de produção de conhecimento na escola ultrapassam as práticas culturais da escola.

Bunzen (2010, p. 102) afirma que

Pensar o letramento escolar pressupõe também refletir sobre as culturas escolares que nos apresentam um conjunto de cenas de letramentos específicos dessa esfera, atreladas a “aspectos institucionalizados que caracterizam a escola como uma organização”.

A cultura escolar está centrada nas práticas de letramento da própria esfera discursiva. Como já afirmamos, por muito tempo as práticas de escrita desenvolvidas na escola básica visaram a levar o aluno a dominar a estrutura textual, na medida em que a partir de um tema dado pelo professor ou pelo LDP é solicitado ao aluno que ele desenvolva um texto com um parágrafo introdutório, um ou mais para desenvolver o tema e um parágrafo final para concluir. Essa perspectiva de ensino de escrita tem fim em si mesmo, pois, muitas vezes, acontece de modo descontextualizado e o aluno escreve para o professor ler/corrigir e dar uma nota.

Outro ponto não menos importante é que, muitas vezes, essas práticas de escrita acontecem unicamente para preparar o aluno para a escrita da redação no vestibular, no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) que recentemente vem sendo utilizado como exame para acesso às universidades federais, sobretudo, entre outros. As práticas de escrita propostas na escola não devem visar à reprodução do discurso do outro tampouco preparar o aluno unicamente para fazer uma prova.

Tradicionalmente, os gêneros discursivos que circulam na escola fazem parte da cultura escolar e estão ligados às práticas discursivas da instituição. Partindo dessa premissa, parece que as práticas de escrita tradicionalmente desenvolvidas na escola básica distanciam-se das práticas sociais, com as quais o estudante convive na sua vida extraescolar.

Por isso, faz-se necessário uma maior integração dos gêneros que circulam socialmente nas propostas de produção textual (oral ou escrito), as práticas da escola dialogando com as práticas sociais, uma vez que escola e aluno estão inseridos na sociedade.

Diante de tantas práticas sociais de uso da língua, na qual o aluno tem acesso fora da escola, não faz sentido continuar abordando nas propostas de ensino-aprendizagem de produção textual apenas os gêneros que circulam unicamente na escola.

As atividades de produção textual com enfoque no gênero discursivo artigo de opinião é uma opção que possibilita ao professor organizar as atividades de modo que o aluno possa abordar no seu texto temas da própria comunidade, entre outras possibilidades que podem trazer para a sala de aula temas de interesse do aluno.

São situações de ensino nas quais o aluno pode criar, ressignificar, produzir conhecimento, ter momentos de reflexão e apropriação de vários modos de uso da linguagem. Desse modo, a escrita na escola passa a servir a um propósito interacional, comunicacional.

Na perspectiva dialógica da linguagem, a escrita acontece a partir do momento em que o enunciador tem algo a dizer e quer externar. No entanto, ter o que dizer e a necessidade de dizer não são suficientes para o enunciador realizar seu enunciado em texto. Socialmente, não se escreve por escrever; ao escrever, o autor espera que alguém o leia.

Nesse sentido, compreendemos que as propostas de produção textual na sala de aula podem vislumbrar outros leitores, que não seja unicamente o professor. Caso o professor seja o único leitor do texto, essa tarefa serviu apenas para o aluno mostrar ao professor o que ele já conhece sobre a linguagem, não prepara o aluno para agir nas diversas situações sociais na quais ele está suscetível.

Ao pensarmos no processo de ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa, faz-se necessário considerar as diversas situações do cotidiano, é por meio da

escrita que nos comunicamos e agimos. Se anteriormente as práticas de escrita estavam vinculadas ao ambiente de trabalho e à instituição escola, igreja, entre outras, com o desenvolvimento tecnológico e a propagação das redes sociais, as pessoas estão cada vez mais utilizando a modalidade escrita da língua.

Porém, as atividades de ensino-aprendizagem de produção textual na escola básica tradicionalmente enfocam a modalidade escrita da língua. Quando pensamos em produção textual na escola, facilmente associamos as práticas de escrita, especialmente a redação escolar.

Entretanto, um dos grandes desafios da escola básica ainda é ensinar a modalidade escrita da língua para os alunos. A escrita é uma modalidade da língua muito valorizada pela sociedade letrada, sobretudo na sociedade marcadamente grafocêntrica. Assim, o conhecimento e o domínio da língua são condições de inserção do sujeito na cultura da escrita, na vida social, no mercado de trabalho e também condição de acesso ao ensino superior. Desse modo, conhecer e dominar as estratégias da escrita também é condição para os sujeitos exercerem a cidadania.

A escrita envolve múltiplos aspectos como o cognitivo, o léxico, o semântico, o pragmático, entre outros. Segundo Pécora (2011), muitas vezes, o aluno até sabe a gramática normativa, porém encontra dificuldade para articular um todo semântico que produza sentido.

Com o desenvolvimento tecnológico e dos meios de comunicação de massa, veio também uma multiplicidade de linguagens que exigem dos cidadãos novos modos de interagir e de produzir sentido. Segundo Koch e Elias (2008), a leitura e a produção de sentido são atividades orientadas por nossa bagagem sociocognitiva: conhecimento da língua e das coisas do mundo (lugares sociais, crenças, valores, vivências).

A produção de sentido não é dada *a priori*, mas construído e reconstruído na interação, no interior de práticas sociais, levando-se em conta as situações de produção e de recepção.

De acordo com Maingueneau (2013, p. 22),

a pessoa que interpreta o enunciado reconstrói seu sentido a partir de indicações presentes no enunciado produzido, mas nada garante que o que ela *reconstrói coincida com as representações do*

*enunciador*. Compreender um enunciado não é só referir-se a uma gramática e a um dicionário, é mobilizar saberes muito diversos, fazer hipóteses, raciocinar, construindo um contexto que não é um dado preestabelecido e estável. A própria ideia de um enunciado que possua um sentido fixo fora de contexto torna-se insustentável.

Até o século XIX, o ensino da escrita na escola básica foi baseado na redação tradicional, porém, com o desenvolvimento das teorias de enunciação e do discurso, começam a se viabilizar novas perspectivas de ensino de leitura e de escrita, conforme apontam Santos, Riche e Teixeira (2013).

Conforme mencionam as autoras, faz-se necessário o estabelecimento de um novo paradigma de ensino de produção textual na escola, tendo em vista que não há um modo único de escrita que dê conta das múltiplas possibilidades de interação nos mais diversos contextos sociais, o que há de fato são modos mais ou menos adequados para determinado contexto de interação.

Posto isso, fica evidente que a escola num todo precisa estar atenta para uma perspectiva de ensino de Língua Portuguesa que vise a atender a essas novas demandas e questões de ensino e da sociedade, haja vista que as práticas de ensino de escrita já consagradas pela escola não são suficientes para atender a essas questões.

Como afirmamos anteriormente, Maingueneau (2008) defende que a competência linguístico-discursiva é inerente ao texto, e é necessário que ela seja desenvolvida para a elaboração de um texto em que o aluno se torne um sujeito de discurso. Para o autor, o enuncicador, ao construir seu texto, aciona o interdiscurso, isto é, recorre a outros gêneros, a outros discursos.

Além dos aspectos de textualidade já citados, as propostas de produção textual, numa perspectiva discursiva, devem contemplar a narratividade do aluno. Conforme aponta Santos (2003), a narratividade é uma das marcas de enunciação e está presente sempre que o homem enuncia. Nessa perspectiva, a noção de narratividade não está ligada às tipologias textuais, mas a uma sequência lógica que garante o encadeamento do texto.

Diante de tal constatação, é preciso refletir sobre os gestos enunciativos das propostas de produção textual apresentadas no LDP, uma vez que esses gestos podem contribuir ou não para o desenvolvimento da narratividade do aluno,

possibilitando que este desenvolva uma sequência lógica, a argumentação, usar os recursos de textualidade.

Em outras palavras, almeja-se uma perspectiva de ensino de produção textual que contribua para a formação de cidadãos críticos, capazes de produzirem e compreenderem uma multiplicidade de enunciados, que possam assumir um ponto de vista e atuarem ativamente, de modo que o aluno não seja um mero reprodutor do discurso do outro.

Como afirma Pécora (2011), a redação tradicional leva o aluno a reproduzir o discurso, uma vez que todos os sujeitos envolvidos no processo educativo produzem um texto usando os mesmos recursos linguísticos. É uma perspectiva de ensino de produção textual que leva o aluno a reproduzir o discurso e inibe o seu protagonismo.

Vale ressaltar que as práticas de escrita na escola precisam ser vistas como possibilidades efetivas de práticas de linguagem. As práticas de produção textual na escola precisam contemplar a língua em situações de uso, situações de ensino em que o aluno compreenda que a modalidade escrita da língua pode servir para ele se comunicar, criar identidade, produzir conhecimento, entre outros. Ou seja,

Ler e escrever são também ferramentas para comunicar, ampliar o conhecimento, instrumento para criar identidade, perfil pessoal e profissional, uma vez que somos seres construídos pela linguagem e, pelo melhor ou pior desempenho na comunicação oral e escrita, adquirimos ou não *status* e poder dentro da comunidade a que pertencemos. (SANTOS, RICHE E TEIXEIRA, 2013, p. 97).

As práticas de escrita na escola contribuem na formação do cidadão, dando condição para que aluno possa se colocar no mundo. A escola precisa trabalhar a produção textual numa visão sociointeracionista e reflexiva do ensino de Língua Portuguesa, das competências comunicativas, da língua em seu funcionamento a partir das condições de produção e recepção, como sugerem Santos, Riche e Teixeira (2013).

A escrita é um processo que envolve muitos outros processos, ou seja, envolve múltiplas ações por parte de quem escreve. Produzir um texto vai desde o enunciador ter um tema e querer externá-lo, ter para quem dizer, conhecer e dominar os recursos linguístico-discursivos, os recursos da textualidade, entre

outros. Escrever é um processo bastante complexo. Vale ressaltar que, no que tange ao ensino de produção textual na escola, o que deve estar em foco é o processo de escrita, e não somente o produto final, o texto.

Quando a escrita é vista como um processo, há várias etapas até a produção final do texto. Muitas são as possibilidades de análise de um texto: pode-se trabalhar inicialmente a compreensão, as inferências, depois a estrutura textual, a intertextualidade, até chegar nos níveis mais complexos que envolvem o caráter ideológico do texto, o contexto de produção e de recepção. (SANTOS, RICHE E TEIXEIRA, 2013, p. 103).

As autoras elencam nove etapas que o enunciador precisa percorrer para produzir um texto escrito, a saber: preparação; pré-escrita; planejamento do texto; primeira produção; produção escrita do texto (primeiro rascunho); revisão pós-escrita; avaliação da produção textual; avaliação; reescritura do texto.

Essas etapas no processo de produção textual escrita possibilitam que o aluno compreenda que a produção textual é um processo que envolve muitas etapas, desde o professor apresentar os conteúdos a serem desenvolvidos, seleção do gênero que melhor atende aos objetivos propostos, a primeira escrita, uma primeira revisão que inclui acrescentar informações, modificar, substituir, reorganizar, desenvolver as ideias, atentar aos recursos de coesão, coerência, concordância, revisar os aspectos do gênero, situações de comunicação, conteúdos.

Nesse processo a (auto)avaliação da produção textual é uma parte fundamental, pois possibilita que o aluno seja leitor e crítico do próprio texto. Segundo as autoras essa avaliação inclui o professor criar junto aos alunos uma lista de verificação para nortear a autoavaliação.

Após essa primeira avaliação realizada pelo aluno, o professor com base nos parâmetros estabelecidos entre eles vai fazer sua avaliação ou verificação do que falta no texto. O aluno reescreve o texto a partir das indicações feitas pelo professor. Na perspectiva dos autores, esses passos garantem que o aluno chegue ao final do processo com um texto de melhor qualidade.

Segundo Serafin (2001), o processo de revisão pode ser repetido mais de uma vez: várias revisões contribuem para melhorar a forma final do texto.



São esses critérios de textualidade que fazem com que um texto possua uma totalidade semântica, ou seja, o texto tenha sentido. É essa totalidade semântica que configura um discurso, como afirma Pécora (2011).

É preciso ainda que essa unidade semântica configure um discurso, isto é, uma manifestação verbal capaz de se recobrir de um valor intersubjetivo e pragmático: capaz de representar uma ação entre interlocutores, no interior de uma manifestação particular de produção, como aponta Pécora (2011).

Os gêneros discursivos no processo de escrita tornam-se relevantes, uma vez que o professor pode organizar as atividades de modo que atendam melhor a necessidade do aluno. Assim, o professor pode propor situações de uso da língua, evidenciando para o aluno a escrita como processo. Deixar de conceber a produção textual como um produto, até chegar ao produto final – texto – o aluno tem um caminho a percorrer.

## Capítulo IV

### O livro didático de língua portuguesa: caminhos possíveis para uma análise

Este capítulo apresenta os métodos de pesquisa adotados nesta dissertação. Considerando a complexidade do fenômeno estudado, optamos por uma pesquisa de abordagem quantitativa e qualitativa, visto que as duas abordagens nos permitiu observar e analisar o mesmo objeto de estudo em perspectivas diferentes, o que implica reflexões mais significativas.

Trazemos, ainda, uma contextualização da pesquisa, apresentando os critérios adotados para a seleção do *corpus* e do objeto de pesquisa. Buscamos, também, caracterizar as coleções adotadas para análise nesta dissertação.

#### 4.1. Os métodos adotados na pesquisa

É notório que, nas últimas décadas, o livro didático tem se tornado objeto de estudo. Conforme indicam pesquisas realizadas por Choppin (2004) e por Batista e Rojo (2008), são várias as perspectivas de análise adotadas pelos pesquisadores desse material.

A maioria das pesquisas desenvolvidas para o livro didático analisou os conteúdos e a metodologia: cerca de 56,77% das pesquisa realizadas. Entretanto, essas pesquisas não relacionaram o tema estudado a uma disciplina específica. Por exemplo: sabe-se que há pesquisas relacionadas à produção de texto, mas não há dados que evidenciem a quantidade desse material, como informam Batista e Rojo (2008, p. 34):

O subgrupo com maior concentração é composto de trabalhos que analisam aspectos específicos do programa ou da metodologia de uma determinada disciplina, representando 69% da produção sobre a temática. Trata-se de estudos que se voltam, por exemplo, para o tratamento dispensado pelos livros à leitura, à gramática, à produção de texto em obras de Português, à cartografia, em títulos de Geografia, ou para diferentes aspectos de propostas metodológicas do tipo comunicativo tanto em ensino de língua estrangeira quanto no de língua materna.

A ausência desses dados não nos permite ter conhecimento de tudo que já foi feito, estudado e pesquisado sobre o livro didático e do que ainda está sendo feito. Chappin (2004) afirma que há uma carência de bibliografias na área, de um estado da arte em relação ao tema.

Partindo da premissa de que o livro didático é um gênero discursivo, caracterizando-se, ainda, como um documento pedagógico, este trabalho propôs-se a realizar uma pesquisa documental. Segundo Gil (2016), a pesquisa documental vale-se de materiais que não receberam ainda um tratamento analítico, ou que ainda podem ser reelaborados de acordo com os objetivos da pesquisa. Em outras palavras,

Para fins de pesquisa científica são considerados documentos não apenas os escritos utilizados para esclarecer determinada coisa, mas qualquer objeto que possa contribuir para a investigação de determinado fato ou fenômeno. Assim, a pesquisa documental tradicionalmente vale-se dos registros cursivos, que são persistentes e continuados. Exemplos clássicos dessa modalidade de registro são os documentos elaborados por agências governamentais. (GIL, 2016, p.146).

O processo de produção do livro didático envolve muitos sujeitos e instituições, como autores, editores, editoras, passar por uma prévia aprovação dos avaliadores (profissionais contratados pela instituição) do Ministério da Educação e Comunicação (doravante MEC), até a seleção feita pela escola. Esses avaliadores representam uma instituição pública, ou seja, desempenham a função de autoridade dando credibilidade, legitimando esse material reconhecido/validado socialmente.

A abordagem quantitativa traz elementos específicos de cada coleção, isto é, apresenta dados concretos, fornecendo elementos reais para interpretação dos dados. A abordagem quantitativa caracteriza o objeto de estudo e contribui para minimizar ou eliminar a subjetividade na interpretação.

A partir da abordagem qualitativa buscamos desenvolver uma análise linguístico-discursiva para identificarmos se os enunciados das propostas de produção textual apresentadas no livro didático reproduzem o discurso autoritário e institucionalizado da escola, direcionando o aluno a reproduzir o discurso apresentado no livro didático, ou se abre a possibilidade para o aluno construir seu

discurso e se posicionar como sujeito. Visou-se, ainda, a analisar se os enunciados contribuem para que o aluno desenvolva a argumentação, levando-o a produzir um texto coeso e coerente.

Para tal, elegemos como categoria de análise:

1. Os aspectos linguístico-discursivos:

a) Tempos verbais - marcação de tempo que podem indicar traços de um discurso mais reflexivo, verificando, sobretudo, os verbos de comando no enunciado das propostas de produção textual.

b) Traços linguístico-discursivos que evidenciem uma proposta de produção textual na qual considere as especificidades do gênero e seu contexto social de uso.

c) Critérios adotados pelas coleções para propor a produção escrita – uma vez, que várias etapas no processo de escrita, contribui para o desenvolvimento da competência de escrita, pois o aluno pode planejar o texto, organizar as ideias, escrever o texto, ler, reescrever, avaliar seu texto.

2. A recorrência dos termos orientações e instruções nas atividades que envolvem o artigo de opinião. Orientação se pressupõe mediação, professor e aluno atuando, enquanto instrução dar a ideia de que para produzir um texto o aluno precisa seguir as instruções. Esses termos trazem implícita a concepção de produção textual e a própria concepção de ensino adotada pela coleção.

3. A flutuação dos termos: texto de opinião, artigo de opinião e dissertação – no processo de ensino-aprendizagem tomar um pelo outro incorre em equívoco, pois são gêneros pertencentes a universos discursivos distintos, com características diferentes. Pela classificação de Melo e Assis (2016), o texto de opinião pode ser qualquer gênero opinativo (artigo, editorial, carta do leitor, entre outros), embora semelhantes, possuem suas especificidades.

Vale lembrar, que considerar que artigo de opinião e a dissertação (redação escolar) são o mesmo gênero, também é desconsiderar sua relação com as práticas sociais. A dissertação (a tradicional redação escola) é um gênero escolar enquanto o artigo de opinião pertence a outra esfera social e quando no contexto escola passa a ser um gênero escolarizado.

4. A noção de opinião e argumentação - conceitos fundamentais para a produção textual. A opinião está ligada ao senso comum, o que eu acho, vejo e

penso. Enquanto na argumentação o enunciador busca a voz do outro para validar o que afirma, para embasar o discurso e construir o texto. Em outras palavras, o aluno vai acionar o interdiscurso para produzir um novo enunciado, desenvolvimento da competência discursiva.

#### **4.2. O contexto da pesquisa**

Considerando que o ensino da modalidade escrita da língua é um dos maiores desafios da escola básica, elegemos como objeto de pesquisa as atividades de ensino-aprendizagem de produção textual apresentadas no livro didático de Língua Portuguesa, do Ensino Fundamental II. Como não seria viável analisarmos todas as propostas apresentadas no livro didático, optamos pelas atividades de ensino-aprendizagem de produção textual com enfoque no gênero discursivo artigo de opinião.

Primeiramente, pela relevância de se tomar o texto como unidade de ensino e o gênero discursivo como objeto de ensino, ou seja, pela possibilidade de se oferecer situações concretas de uso da língua, atividades contextualizadas. Segundo, pelo fato de ser um gênero discursivo da esfera jornalística transitando na esfera discursiva pedagógica, o que implica novas metodologias de ensino. Terceiro, pela possibilidade dessas atividades levarem o aluno a desenvolver a argumentação e perceber os mecanismos linguístico-discursivos necessários para a escrita deste gênero do discurso.

Posto isso, inicialmente consideramos que as coleções de LDP que estavam na escola em 2016 foram selecionadas e aprovadas pelo PNLD (2014). Nesse sentido, julgamos que já seriam critérios suficientes, pois as coleções já estavam em equidade. Mas, ao longo da pesquisa, considerando a heterogeneidade das coleções, precisamos adotar critérios mais específicos.

No PNLD de 2014 foram aprovadas 12 coleções de LDP (Fundamental II), sendo que essas coleções foram encaminhadas para as escolas realizarem a escolha. Temos poucas coleções de LDP para atender a uma multiplicidade de interesses e a uma clientela oriunda de contextos sociais diversos.

Diante disso, optamos por coleções pertencentes a editoras diferentes, mas com representatividade no mercado editorial de livros didáticos. Dentre as coleções

com maior tiragem e pertencentes a editoras diferentes, escolhemos uma coleção pertencente a autores com tradição no mercado editorial de fornecimento de livro didático para o programa PNLD e a outra de autores iniciantes, que, pela primeira vez, têm seus livros aprovados pelo programa.

A partir dessas premissas para constituir o *corpus* de pesquisa foram selecionadas duas coleções de livros didáticos de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental II (6º ao 9º ano), aprovadas pelo Programa Nacional do Livro Didático 2014. Essas duas séries foram escolhidas pelo fato de que nelas encontramos o artigo de opinião a ser trabalhado com os alunos nas aulas de produção textual. Os livros didáticos são **Português linguagens**, dos autores William Roberto Cereja e Thereza Cochar Magalhães da editora Saraiva e **Vontade de Saber Português**, das autoras Rosemeire Alves e Tatiane Brugnerotto da editora FTD.

#### 4.3. A organização estrutural das coleções

##### Coleção nº 1 - *Português linguagem*

Figura 1



Fonte: CEREJA, William Roberto. MAGALHAES, Thereza Cochar. *Português Linguagens*. São Paulo: Editora Saraiva, 2012. (Volumes: 6, 7, 8 e 9).

A coleção é composta por quatro livros e cada exemplar é direcionado para um ano do ensino fundamental II. Está dividido em quatro unidades e cada unidade

subdivide-se em três capítulos. No início das unidades didáticas, o LDP contextualiza o aluno sobre a temática abordada, inclusive antecipa para o estudante que no final da unidade o LDP traz a seção chamada de “Intervalo” e nela será proposto um projeto.

O LDP incentiva o aluno a pesquisa, pois apresenta sugestão de livros, filmes e sites para que ele possa pesquisar a temática.

Figura 2



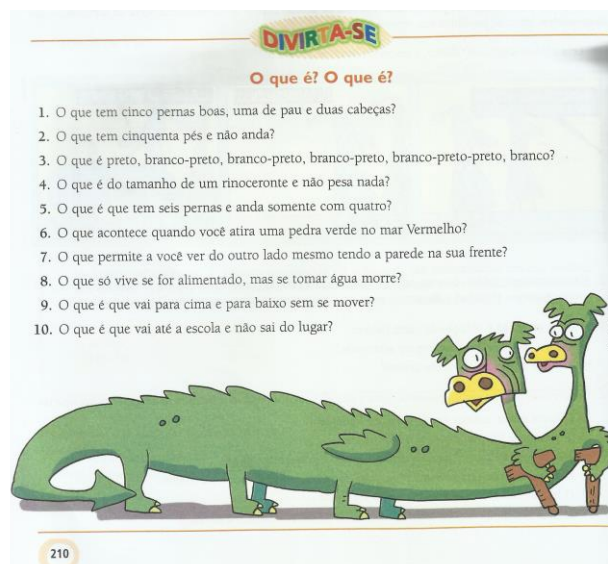
Fonte: CEREJA, William Roberto. MAGALHAES, Thereza Cochar. *Português Linguagens*. São Paulo: Editora Saraiva, 2012. (Volume 6, p. 186 e 187).

Após a apresentação da temática que será abordada na unidade didática o LDP traz um texto para leitura. Esse texto inicial visa à atividade de leitura, compreensão e interpretação. Em todos os capítulos há atividades de leitura, compreensão, interpretação, gramática e produção textual (escrita ou oral).



No final de cada capítulo, o livro apresenta uma seção, que os autores chamam de “Divirta-se”. Nesse espaço são propostas algumas charadas (figura 3).

Figura 3



Fonte: CEREJA, William Roberto. MAGALHAES, Thereza Cochar. *Português Linguagens*. São Paulo: Editora Saraiva, 2012. (Volumes 6, p. 210).

Essa atividade proposta na seção “divirta-se” propõe uma espécie de jogo de adivinhação, no qual o aluno precisa acionar seu conhecimento enciclopédico para elaborar as respostas e produzir sentido. Segundo Maingueneau (2013), compreender um enunciado não é só referir-se a uma gramática e a um dicionário, é mobilizar saberes muito diversos, fazer hipóteses, raciocinar, construindo um contexto que não é um dado preestabelecido e estável.

No final de cada unidade o livro didático apresenta uma seção chamada de “Intervalo”, que funciona como uma espécie de fechamento da unidade. Nessa seção são propostas atividades de ensino-aprendizagem com o objetivo de ampliar a temática já abordada na unidade e desenvolver outras habilidade. São propostas bem diversificadas, por exemplo: apresentação de seminários, exposições, montagem de livros e revistas e mostra de teatro.

Como podemos observar (figura 4), na proposta que sugere para o aluno a montagem de uma mostra cultural sobre o meio ambiente, especialmente sobre os animais em extinção.



Figura 4

# Intervalo

Participe com seus colegas da montagem de uma mostra sobre meio ambiente.  
Para isso, realizem as atividades propostas a seguir e procedam conforme as orientações dadas.





## Se é meio ambiente, estou no meio

### Pesquisando: cadê o bicho que estava aqui?

Junte-se aos colegas de grupo e, sob a orientação do professor, realizem uma pesquisa sobre animais em extinção. Como exemplo desse tipo de pesquisa, vejam a lista a seguir. Nela estão relacionados os vinte primatas mais ameaçados de desaparecer do planeta, entre eles três animais brasileiros: o mico-leão-da-cara-preta, o miqui-do-norte e o macaco-prego-do-peito-amarelo.

**Lista negra**

- Lêmur-do-bambu (*Prolemur simus*) — Madagascar
- Lêmur-de-colar-branco (*Eulemur albocollaris*) — Madagascar
- Sifaka-de-perrier (*Propithecus perrieri*) — Madagascar
- Sifaka-sedosa (*Propithecus candidus*) — Madagascar
- Gorila-oriental (*Gorilla beringei*) — Congo, Ruanda, Uganda
- Gorila-do-rio-cross (*Gorilla gorilla diehli*) — Nigéria, Camarões
- Gálgalo-do-monte-rungwe (forma não descrita do gênero *Galagoides*) — Tanzânia
- Colobo-vermelho-do-rio-tana (*Procolobus rufomitratu*) — Quênia
- Mangabei-de-nuca-branca (*Cercobus atys lunulatus*) — Gana, Costa do Marfim
- Mangabei-sanje (*Cercobus sanjei*) — Tanzânia
- Colobo-vermelho-de-bioko (*Procolobus pennantii pennantii*) — Guiné Equatorial
- Mico-leão-da-cara-preta (*Leontopithecus caissara*) — Brasil
- Macaco-aranha-castanho (*Ateles hybridus brunneus*) — Colômbia
- Lóris-esguio-das-planícies-horton (*Loris lydekkerianus nycticeboides*) — Sri Lanka
- Surili-de-miller (*Presbytis hosei canicrus*) — Indonésia
- Macaco-de-tonkin (*Rhinopithecus avunculus*) — Vietnã
- Gibão-de-hainan (*Nomascus nasutus hainanus*) — China
- Orangotango-de-sumatra (*Pongo abelii*) — Indonésia
- Miqui-do-norte (*Brachyteles hypoxanthus*) — Brasil
- Macaco-prego-do-peito-amarelo (*Cebus xanthosternus*) — Brasil




Adriano Garbani

Ana Carolina Fernandes/Folha Imagem

(Folha de S.Paulo, 8/4/2005. Folha Ciência.)

253

Figura 4 (continuação)

Com base em livros, revistas e sites da Internet, façam outras relações de animais em extinção, de preferência de animais brasileiros. Se quiserem, poderão escolher, por exemplo, variedades de peixes, de anfíbios ou de aves em extinção. Se necessário, peçam orientação e auxílio ao professor de Ciências.

Passem a lista a limpo em cartolina ou em papel *kraft* e reservem-na para a montagem da mostra.

### Produzindo novos cartazes

Em grupo, produzam cartazes sobre um dos temas a seguir ou outro que imaginem, relacionado com o meio ambiente.

- A importância de preservar rios e mares, evitando jogar pneus velhos, lixo e esgoto doméstico e industrial nesses espaços.
- A importância de reciclar o lixo, evitando o desperdício e a poluição da natureza.
- A preservação de espécies em extinção, como o peixe-boi, as tartarugas marinhas, o mico-leão-dourado, entre outras.
- O perigo de incêndios nas matas, provocados por acidentes ou descuidos, como jogar pontas de cigarro na beira das estradas.

Ao montar os cartazes, disponham o título, o texto verbal e as imagens de modo a torná-los atraentes. Pronto o material, reservem-no para a montagem da mostra.

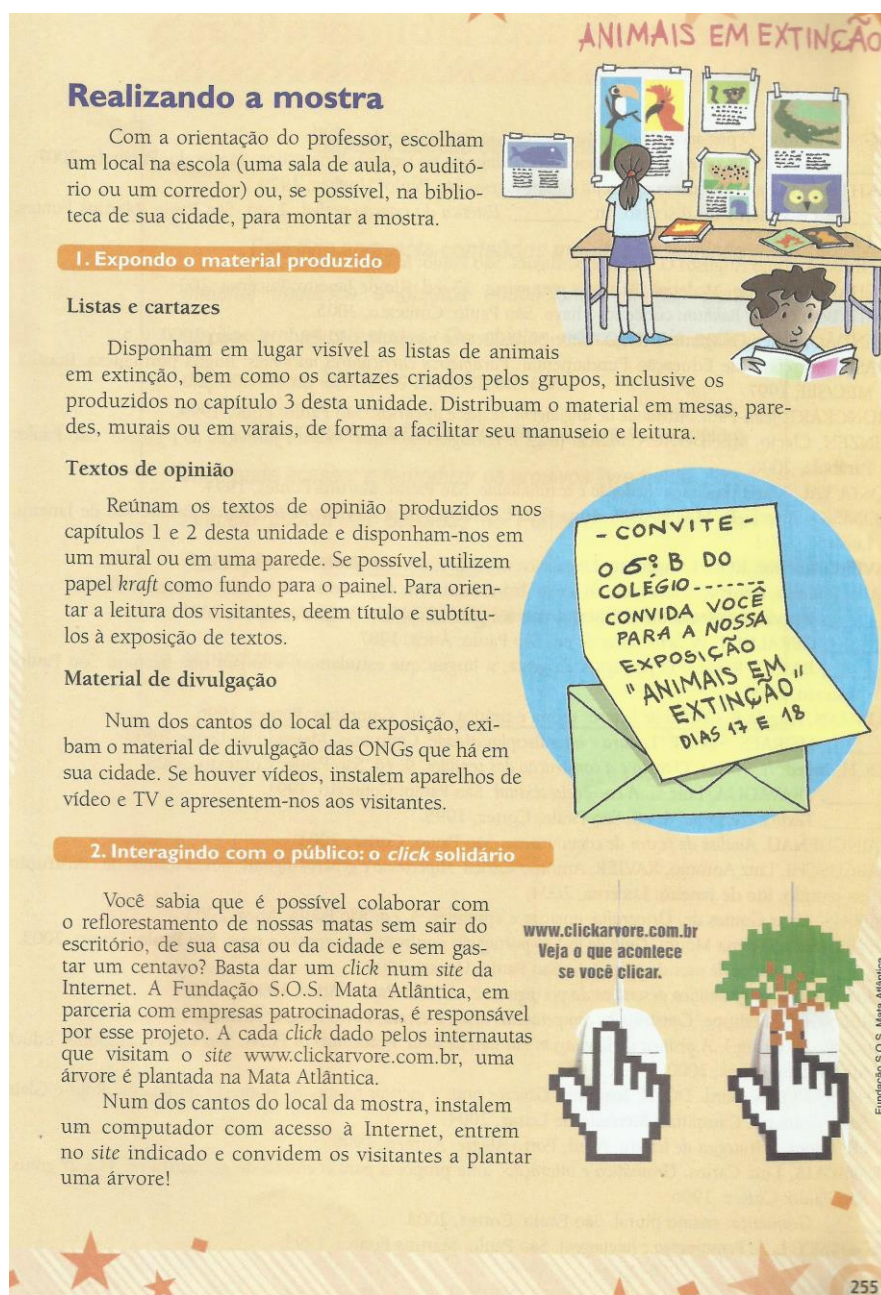


### Coletando material de entidades ecológicas

Procurem saber se em sua cidade há organizações não governamentais (ONGs) que lutam pela preservação do meio ambiente. Caso haja, reúnam material de divulgação dessas entidades, como folhetos, cartazes, vídeos, etc., em especial os que explicitam o tipo de trabalho que desenvolvem, e reservem-no para exibi-lo na mostra.



Figura 4 (continuação)



Fonte: CEREJA, William Roberto. MAGALHAES, Thereza Cochar. *Português Linguagens*. São Paulo: Editora Saraiva, 2012. (Volumes 6, p.293 à 295).

Essa proposta da seção “Intervalo” possibilita que o aluno tenha contato com uma gama de gêneros, pertencentes a universos discursivos distintos, por exemplo, texto de opinião (escolar), cartaz (cotidiano), material de divulgação (publicidade). A mostra cultural envolve outros gêneros discursivos.

Cabe ao professor organizar as atividades de modo que o aluno possa perceber e compreender a função social de cada gênero discursivo, visto que fazem parte de outras esferas de atividade social, mas que passam a fazer parte e integrar a mostra cultural. Uma opção para sistematizar essa proposta são os módulos e os projetos didáticos.

Como pudemos observar (figura 4), no final da proposta o LDP sugere para o aluno disponibilizar um computador com acesso à internet para que o público possa interagir e contribuir efetivamente com o reflorestamento, segundo o enunciado cada click corresponde a uma árvore plantada. O LDP propõe uma reflexão mais ampla sobre a temática, como também incentiva o aluno a ser um sujeito ativo e participativo das causas sociais.

A proposta de ensino-aprendizagem de produção textual, cujo foco é o gênero discursivo artigo de opinião, aparece no sexto ano, especialmente na unidade 2, capítulo 1. No entanto, a apresentação é feita como “Texto de opinião”, embora o texto oferecido para leitura “modelo” seja um artigo de opinião. A proposta não menciona o artigo de opinião, como também não deixa claro que estar assumindo a perspectiva de tipologia textual.

### **Coleção nº 2 - *Vontade de Saber Português***

Figura 5



Fonte: ALVES, Rosemeire. BRUGNEROTTO, Tatiane. *Vontade de Saber Português*. São Paulo: FTD, 2012. (Volume 8, p. 185 e 186).

A coleção está dividida em quatro volumes, cada volume pertence a uma série correspondente. O livro divide-se em seis unidades, e cada unidade subdivide-se em dois capítulos. Nos capítulos, são propostas atividades de ensino-aprendizagem de leitura, compreensão, interpretação, gramática normativa e produção textual (oral e escrita).

Para apresentação das unidades o LDP apresenta um gênero discursivo seguido de algumas perguntas que visam a introduzir a temática, conforme (figura 6).

Figura 6

**unidade 5** **O dia a dia no trânsito**

Observe o cartaz a seguir.



Cedido da Prefeitura Municipal de Curitiba

**Responda oralmente**

**Conversando sobre o assunto**

- O que este cartaz mostra? Em sua opinião, com que intenção ele foi produzido?
- As imagens do cartaz foram construídas de maneira criativa. Explique em que consiste essa criatividade.
- Em sua opinião, quais outras atitudes são importantes de serem praticadas no trânsito? Por quê?

Fonte: ALVES, Rosemeire. BRUGNEROTTO, Tatiane. *Vontade de Saber Português*. São Paulo: FTD, 2012. (Volume 8, p. 171).

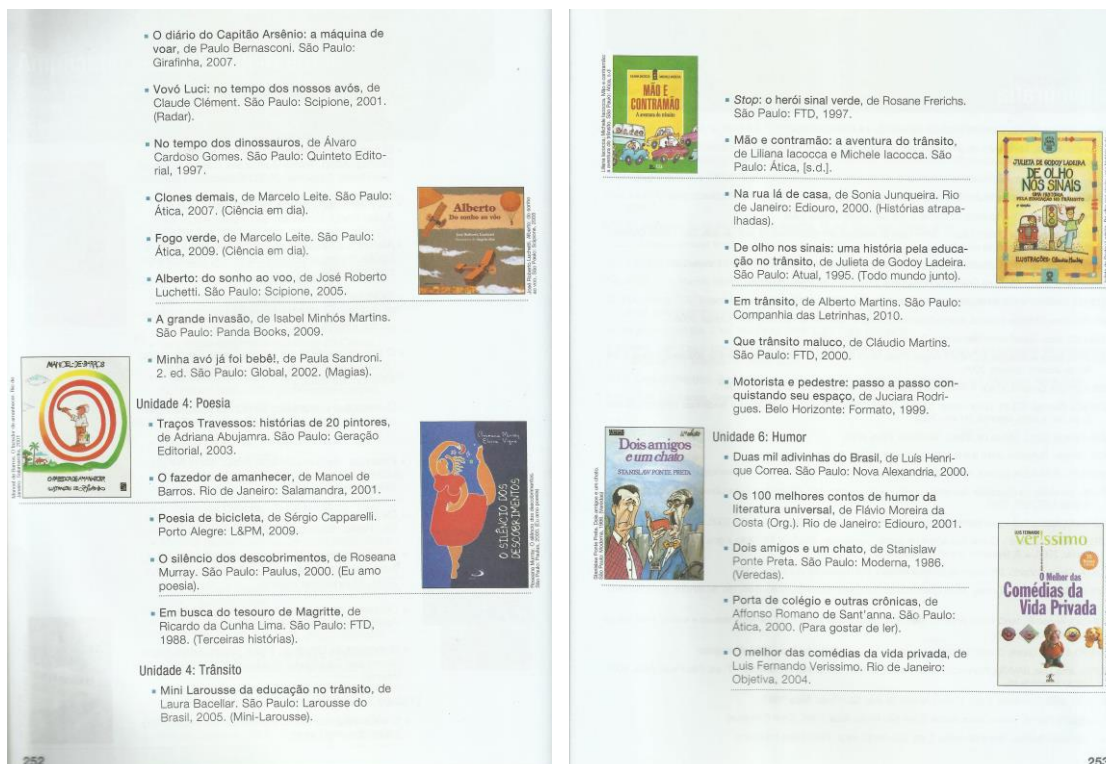


No final de cada livro, é apresentada ao aluno uma seção denominada de “Ampliando seus Conhecimentos”. Nela, o LDP traz sugestões de leitura, uma bibliografia relacionada aos temas estudados em cada unidade do livro, como indica (figura 7).

Figura 7



Figura 7 (Continuação)



Fonte: ALVES, Rosemeire. BRUGNEROTTO, Tatiane. *Vontade de Saber Português*. São Paulo: FTD, 2012. (Volume 8, p. 250 à 253).

Em ambas as coleções, nas atividades de leitura e produção textual propostas há uma predominância dos gêneros discursivos pertencentes à esfera jornalística e literária. Os gêneros da esfera jornalísticas apresentados na coleção são: crônica, carta ao leitor, reportagem, notícia, artigo de opinião, entre outros. Trazem os gêneros dos quadrinhos, os gêneros escolarizados, os gêneros do cotidiano, os gêneros da publicidade e outros gêneros. Como demonstraremos no próximo capítulo.

## Capítulo V

### **As propostas de produção textual apresentadas no livro didático de Língua Portuguesa: reflexões**

Este capítulo propõe-se a apresentar a análise quantitativa e qualitativa das propostas de ensino-aprendizagem de produção textual com enfoque no gênero discursivo artigo de opinião, apresentadas no livro didático de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental II que constitui o *corpus* desta dissertação de mestrado.

Para subsidiar a análise quantitativa, fizemos um mapeamento das propostas de produção textual escrita apresentadas nas coleções que compõe o *corpus* desta pesquisa. O objetivo desse procedimento metodológico é identificar os gêneros utilizados nas propostas de produção textual, para que possamos contabilizar aquelas cujo foco são os gêneros da esfera jornalística, especialmente o artigo de opinião.

Pelo levantamento realizado, identificamos que as propostas de ensino-aprendizagem de produção textual a partir do artigo de opinião são apresentados na primeira coleção no sexto ano, e na segunda coleção no oitavo ano. Sendo assim, tendo em vista os objetivos propostos nesta pesquisa, realizamos uma análise quantitativa e qualitativa nessas propostas de produção textual.

A análise qualitativa foi realizada considerando as categorias de análise eleitas no capítulo 4. Em resumo, visa-se a analisar se essas propostas de produção textual contribuem para o desenvolvimento da habilidade de escrita do aluno.

#### **5.1. Coleção 1: *Português Linguagens***

##### **5.1.1 Uma análise quantitativa**

Para melhor conhecer e compreender o gênero discursivo livro didático, optamos em mapear as atividades de produção textual escrita apresentadas nas coleções que compõem o *corpus* desta pesquisa. Nesse mapeamento, apontamos todos os gêneros discursivos utilizados para propor a produção textual. Esse levantamento contribui para que se tenha uma visão geral da coleção, visto que podemos mensurar alguns dados, por exemplo, a quantidade de propostas



apresentadas, quais gêneros aparecem nessas propostas, quais esferas discursivas recebem maior destaque, a temática abordada, entre outros.

Como afirmamos anteriormente, essa coleção apresenta suas propostas de ensino-aprendizagem de produção textual em capítulos temáticos, perfazendo um total de 45 (quarenta e cinco) propostas de produção textual escrita e 6 (seis) propostas de produção textual oral. Como se pode observar, ainda há uma valorização da produção textual escrita, corroborando com a afirmação de que vivemos, ainda, em uma sociedade grafocêntrica. A coleção contempla uma diversidade de gêneros, pertencentes a diversas esferas discursivas, por exemplo, os gêneros da esfera literária, jornalística, escolar etc.

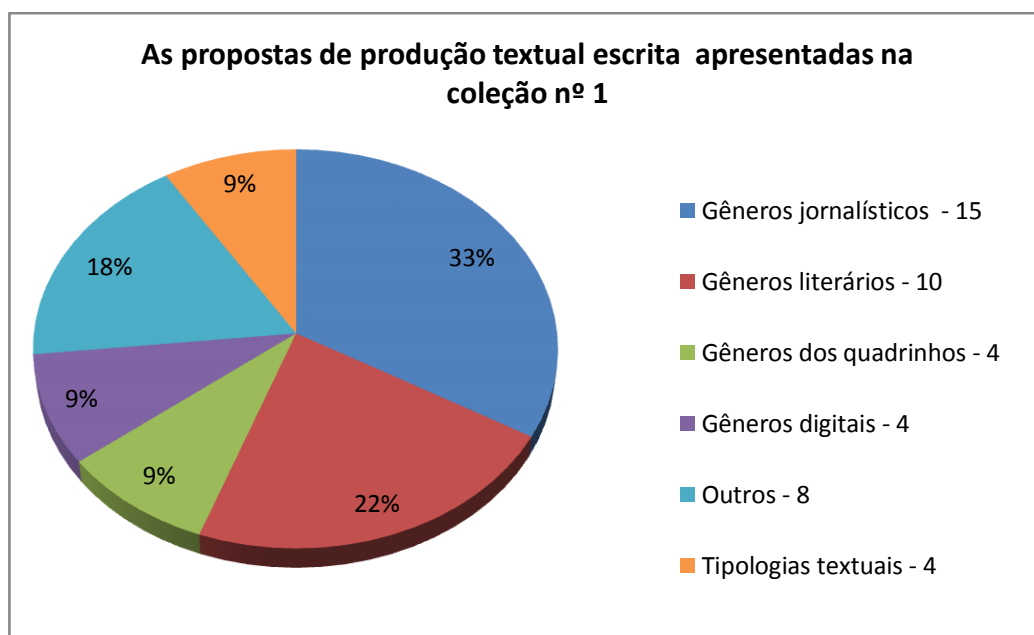
Nesta dissertação consideramos como gênero da esfera jornalística aqueles que são produzidos, além da esfera jornalística, em outras esferas discursivas, mas que circulam no jornal, como exemplifica o artigo de divulgação científica e sinopse.

Pelo levantamento realizado identificamos que há uma predominância dos gêneros discursivos da esfera jornalística (15 propostas), seguida dos gêneros da esfera literária (10 propostas). Os dados coletados evidenciam que essa coleção<sup>14</sup> propõe as atividades de ensino-aprendizagem de produção textual com enfoque nos gêneros discursivos e nas tipologias textuais, conforme demonstra o gráfico abaixo.

---

<sup>14</sup> Estamos considerando nesses números os 4 volumes da coleção, embora a proposta de produção textual que compõem o *corpus* desta pesquisa seja apresentada no 6º ano.

**Gráfico 1.** As propostas de produção textual escrita apresentadas na coleção nº 1



Fonte: autor desta dissertação

Nessa coleção, predominam as atividades de ensino-aprendizagem de produção textual que enfocam os gêneros discursivos da esfera jornalística, correspondendo a 33% das propostas de produção textual apresentadas na coleção. Seguidas das propostas cujo foco são os gêneros discursivos da esfera literária, 22% das propostas.

Os gêneros da esfera jornalística contemplados nessa coleção são: artigo de opinião, notícia, entrevista, anúncio publicitário (considerando que estão presentes no jornal impresso), carta de leitor, o texto de divulgação científica (2 propostas), crítica, crônica (2 propostas), crônica argumentativa, reportagem (2 propostas) e o editorial.

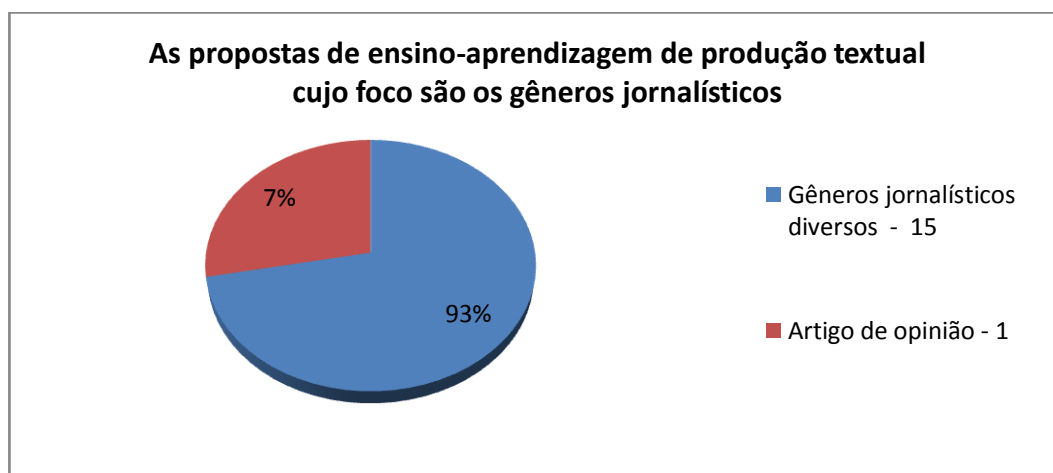
Também apresenta as propostas de produção textual com enfoque nos tipos textuais: “o texto dissertativo-argumentativo”, “o texto dissertativo-argumentativo: a informatividade”, “o texto dissertativo-argumentativo: a qualidade dos argumentos” e “o texto dissertativo-argumentativo: continuidade e progressão”.

A coleção também apresenta algumas propostas de produção textual a partir de outros gêneros, pertencentes a outra esfera discursiva, os gêneros ligados ao cotidiano, como o relato pessoal, carta pessoal, diário, cartaz e o texto de campanha

comunitária. A coleção inova ao trazer para as propostas de ensino de produção textual os gêneros digitais<sup>15</sup>, como *e-mail*, blog, twitter.

As propostas de produção textual cujo foco é o artigo de opinião representam 7% das propostas de produção textual com enfoque nos gêneros jornalísticos, conforme gráfico a seguir.

**Gráfico 2.** As propostas de ensino-aprendizagem de produção textual cujo foco são os gêneros jornalísticos - coleção nº 1



Fonte: autor desta dissertação

A proposta de ensino-aprendizagem de produção textual com enfoque no gênero artigo de opinião aparece nessa coleção uma única vez, no 6º ano. Essa proposta é apresentada no livro didático como “texto de opinião”, no entanto, o gênero “modelo” oferecido para as atividades de leitura, compreensão, interpretação e produção textual é o artigo de opinião.

Embora o gênero apresentado seja o artigo de opinião, o LDP optou em trabalhar com a tipologia argumentativa e não com o gênero artigo de opinião. Segundo Santos, Riche e Teixeira (2013), o texto argumentativo defende um ponto de vista, opinião, por meio de argumentos, numa organização lógica, mostrando relações de causa e efeito.

<sup>15</sup> O livro didático refere-se ao e-mail, blog e twitter como gêneros digitais.

No 7º ano são contemplados os gêneros discursivos notícia e entrevista. Há uma predominância das propostas de produção textual escrita com foco nos gêneros da esfera jornalística. No 8º ano, por exemplo, crítica, crônica (três propostas), anúncio publicitário, carta de leitor, texto de divulgação científica (duas propostas). No 9º ano, o foco está na reportagem (duas propostas) e no editorial. Como demonstra a tabela a baixo.

**Tabela 1:** As propostas de produção textual com enfoque nos gêneros discursivo da esfera jornalística

Ano	As propostas de produção textual com enfoque nos gêneros de discurso da esfera jornalística
6º	Artigo de opinião (apresentado no LDP com texto de opinião) Anúncio ou Crônica (apresentado e assumido no LDP como texto de opinião)
7º	Notícia
	Entrevista
8º	A crítica
	A crônica (I)
	A crônica (II)
	A crônica argumentativa
	O anúncio publicitário
	A carta de leitor
	O texto de divulgação científica (I)
	O texto de divulgação científica (II)
9º	A reportagem
	Reportagem
	O editorial

Fonte: autor desta dissertação

A coleção contempla nas propostas de ensino-aprendizagem de produção textual escrita uma diversidade de gêneros discursivos da esfera jornalística. Na tabela abaixo, pode-se observar a variedade de temas sugeridos na coleção para as práticas de produção textual.

**Tabela 2:** Os gêneros discursivo da esfera jornalística apresentados no LDP e os temas abordados e “sugeridos” para as práticas de produção textual

Ano	Os gêneros de discurso da esfera jornalística apresentados no LDP	Temas abordados e “sugeridos” para as práticas de produção textual
6º	Artigo de opinião  Anúncio ou crônica	Duas sugestões: os animais como membro da família e a presença de animais na praia, visto que transmitem doenças.  Comer carne ou ser vegetariano; concorda ou não em se alimentar de carne de animais.
7º	Notícia	O aluno pode escolher um fato ocorrido no Brail, no mundo, no bairro ou na escola.
	Entrevista	Entrevista – relacionado ao cinema – ator, funcionário de locadora, etc.
8º	A crítica	Escolher um objeto cultural de preferência de todos, ex.: peça de teatro, livro, filme, exposição de arte, etc.
	A crônica (I)	O aluno pode selecionar uma situação corriqueira.

	A crônica (II)	Duas opções: ensaios fotográficos, após a cerimônia do casamento e consulta a astrológos, videntes, e pais de santo na vespera do dia dos namorados.
	A crônica argumentativa	Apresenta uma crônica para leitura e a partir da leitura o aluno vai desenvolver seu texto com um dos temas abordados. Por exemplo, juventude, generosidade, jovens empresários, etc.
9º	A reportagem	Visitar uma biblioteca e depois produzir a reportagem.
	Reportagem	Produzir uma reportagem sobre a década de 1960.
	O editorial	Sugere algumas opções, entre elas: o jovem e a política; o jovem e o envolvimento com a atuação em benefício do outro.

Fonte: autor desta dissertação

A seleção de temas abordados na coleção possibilita ao aluno refletir sobre diversas situações do cotidiano. Junto a isso, os gêneros selecionados para as práticas de escrita contribuem para promover uma discussão sobre os assuntos mais cotidianos, a crônica, editorial, artigo, notícia, entrevista.

Os temas abordados e/ou sugeridos nas propostas de produção textual apresentadas nessa coleção contribuem significativamente para o desenvolvimento crítico e para uma formação cidadã dos alunos, trazem assuntos de interesse social e da atualidade. Os assuntos e temas podem, ainda, despertar o interesse dos alunos para debater, discutir com o professor e seus pares e, posteriormente, motivar a produção escrita do artigo de opinião.

Por exemplo, na proposta de produção textual do editorial, uma das temáticas sugerida no livro foi o jovem e a política, como podemos observar (figura 8).

Figura 8

**Agora é a sua vez**

A Editora Papirus convidou dois consagrados escritores da literatura brasileira, Ana Maria Machado e Moacyr Scliar, para “discorrer sobre alguns espaços e momentos de intersecção entre a literatura e o amor”. Leia a seguir um trecho desse diálogo.

**Solidariedade: gesto plural**

**Ana Maria** – [...] Eu estava aqui pensando um pouco na expressão da solidariedade, do amor fraternal... Eu gostaria muito de acreditar que as organizações do Terceiro Setor, as ONGs e similares são espaços contemporâneos para esse fim. Não gosto de generalizar, deve haver alguns casos em que isso seja verdade, sempre existiram na história da humanidade, mas penso que na maioria das vezes não é assim.

Acho que há duas vertentes dignas de nota sobre o tema. Uma é o fato de que é considerado politicamente correto fazer parte dessas organizações e todo mundo quer sair bem na foto. Hoje em dia, quando alguém vai a uma entrevista de emprego ou solicita uma bolsa de estudos, sempre é perguntado se a pessoa trabalha como voluntária. Portanto, esse é um dado entendido como positivo no currículo. Essa talvez seja uma resposta cínica, mas acho que acontece sim, e muito. [...]

Por outro lado, na segunda vertente, há uma realidade que me impressiona muito. Conto um pouco de minha experiência para exemplificar. Atualmente, há pouco convívio da família estendida, dos primos, entre outros familiares. No entanto, minha família é muito agarrada, muito grudada. [...]

Houve uma época, por exemplo, em que três deles – uma filha e dois sobrinhos – davam aula num curso pré-vestibular comunitário da Rocinha. Não sei detalhes sobre os horários dos outros, mas minha filha, todas as sextas-feiras à noite, durante dois anos, ia dar aula sem ganhar nada, ou melhor, sem remuneração. [...]

Entre meus outros sobrinhos, há um que fez medicina e, quando se formou, disse que não poderia se considerar médico se não fizesse alguma coisa pelos outros, num lugar que precisasse muito de assistência. Não foi nada fácil viabilizar seu projeto, mas ele acabou indo como voluntário, pelo Exército, para a Amazônia. [...]



AFP/Getty Images

54



Figura 8 (continuação)

[...]

Então, acho que existem, sim, histórias muito bonitas de diferentes formas de solidariedade. Estou dando apenas alguns exemplos próximos, mas acho que, atualmente, isso, de alguma forma, substitui a militância partidária que caracterizou a geração anterior, dos pais deles. Todos os meus irmãos tiveram algum tipo de engajamento, participaram do movimento estudantil ou coisa parecida. Hoje, não é mais essa a via de atuação social, mas fomos criados desse modo e criamos nossos filhos assim. [...] No caso das novas gerações, os jovens estão trabalhando pelo outro, pela coletividade, enquanto seus pares estão na balada de sexta-feira à noite – enfim, é mais invisível. Acho que isso é uma expressão genuína de algo que podemos chamar de fraternidade.

**Moacyr** – Você tocou num assunto tão importante quanto interessante, que é essa questão das novas formas de vida comunal. A convivência entre as pessoas mudou. Em geral, esses são jovens que não querem uma vida hipócrita, fingida; querem viver de uma maneira diferente, autêntica, altruísta. E existem muitas experiências sociais desse gênero. [...]

[...]

Na minha juventude frequentei um movimento juvenil que seguia muitos dos princípios da vida comunal. Por exemplo, todo o dinheiro que a gente ganhava ia para uma caixa comum, e depois aquilo era repartido fraternalmente. Quando acampávamos, todo mundo comia a mesma coisa, ninguém levava bala ou chocolate só para si.

[...]

(Ana Maria Machado e Moacyr Scliar. *Amor em texto, amor em contexto* – Um diálogo entre escritores. Campinas-SP: Papirus 7 Mares, 2009. p. 62-66.)

Pelo diálogo mantido pelos escritores, pode-se perceber que eles não concordam com a ideia de que a juventude atual é alienada e despolitizada. E você, o que pensa a respeito desse assunto? O jovem atual está atento aos problemas de sua comunidade, de seu país?

Escolha com seus colegas de grupo um dos temas sugeridos a seguir ou outro que queiram. Conversem com outras pessoas — jovens e adultos — sobre o tema escolhido. Vocês poderão também pesquisar o assunto em jornais e revistas da atualidade ou na Internet. Depois troquem ideias e definam qual será a posição do grupo em relação ao tema. A seguir, tomem uma posição e anotem no caderno os argumentos (a favor ou contra) e redijam um editorial, que depois fará parte do jornal a ser montado no projeto do capítulo **Intervalo** desta unidade.

Temas sugeridos:

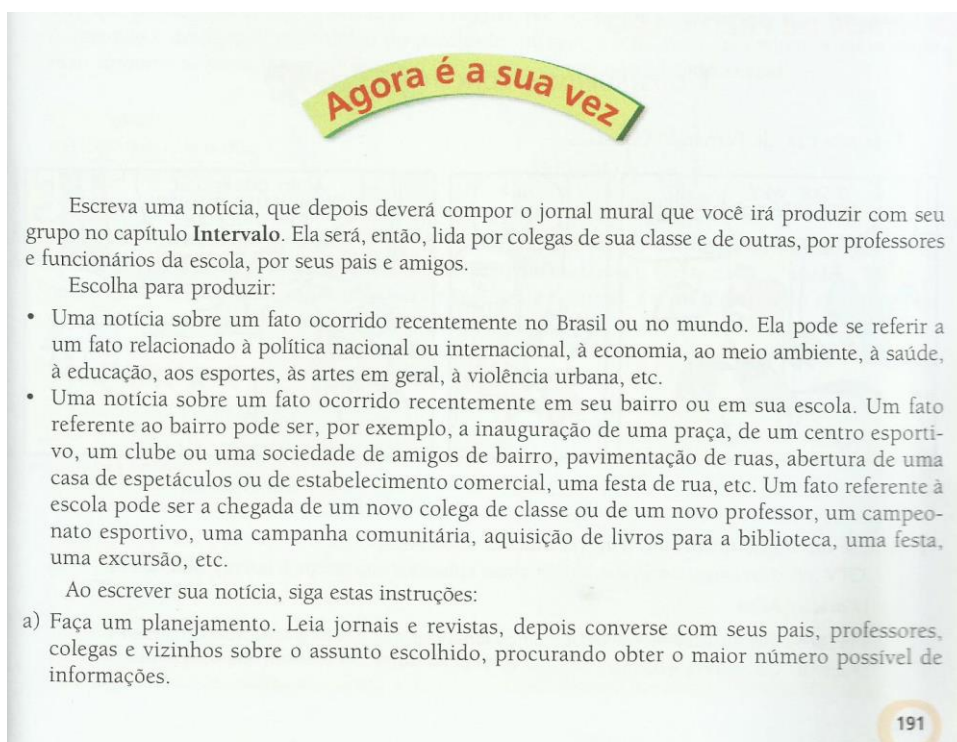
- O olhar do jovem sobre o descuido público com a cidade e/ou com o cidadão
- O jovem e o envolvimento com a atuação em benefício do outro
- Ser jovem hoje: alienação ou engajamento?
- O jovem e a política
- O jovem de hoje e os desafios que ele vive
- O trabalho “invisível” do voluntariado jovem





Em outra proposta de produção textual de uma crítica o aluno recebe como sugestão discorrer sobre um objeto ou um bem cultural e na produção da notícia o aluno pode selecionar um fato ocorrido no mundo, no Brasil ou no bairro. Como podemos observar (figura 9).

Figura 9



Fonte: CEREJA, William Roberto. MAGALHAES, Thereza Cochar. *Português Linguagens*. São Paulo: Editora Saraiva, 2012. (Volumes 7, p.191).

Como podemos observar, as produções textuais sugeridas motivam os alunos à escrita de textos em que eles podem se posicionar. No entanto, para que esse fato se concretize de fato em sala de aula, há necessidade da parceria do professor, que precisa mediar esse processo, fornecendo aos alunos elementos que os levem à escrita de um texto que os torne verdadeiros sujeitos do discurso.

### 5.1.2. Reflexões sobre a proposta de produção textual

Como já comentado neste trabalho, esta coleção apresenta as atividades de ensino-aprendizagem cujo foco é o gênero discursivo artigo de opinião no 6º ano,

especificamente na unidade didática 4, no capítulo 1. Na proposta, a denominação que traz para o gênero é “texto de opinião”, entretanto o texto “modelo” desencadeador das atividades de compreensão, interpretação e produção de texto é um artigo de opinião.

Pode-se confirmar que se trata de um artigo de opinião observando alguns aspectos presentes no texto. Por exemplo, a fonte de onde o texto foi retirado, possui assinatura do autor, Alexandre Rossi, especialista em comportamento animal, que traz no seu artigo conhecimentos da sua vida profissional. Como afirma Melo (2003), os argumentos utilizados no artigo baseiam-se no próprio conhecimento e sensibilidade do articulista.

No jornal há gêneros predeterminados para atender a finalidades. Por exemplo, se o enunciador quer opinar sobre algum acontecimento, escolhe um dos gêneros opinativos para concretizar seu discurso, ou seja, escolhe o gênero de acordo com a finalidade e propósito comunicativo. Segundo Maingueneau (2015), o gênero é um dispositivo de comunicação.

Já as categorias tipológicas podem ser encontradas nos textos, dentro de um mesmo texto é plenamente possível encontrar mais de uma tipologia, dificilmente haverá um texto que possa ser produzido com uma única categoria, normalmente encontramos textos produzidos com duas ou mais tipologias, como defendem Santos, Riche e Teixeira (2013).

No caso do texto em questão, estamos diante de um texto cuja tipologia é a argumentativa, ou seja, o autor expõe seu ponto de vista a partir de um determinado assunto. Vale ressaltar que não houve a preocupação dos enunciadores do livro em denominar “artigo de opinião”, embora o texto apresente todas as características deste gênero discursivo.

O gênero apresentado inicialmente para leitura e posteriormente para exploração das atividades de compreensão, interpretação e produção textual é um artigo de opinião, como indicado (figura 10). O texto apresenta as características do gênero, por exemplo, traz o ponto de vista de Alexandre Rosse, especialista em comportamento animal. O texto foi extraído do blog do especialista. Ao indicar a fonte, o LDP dá a informação de que se trata do artigo.

Figura 10

## Produção de texto

**O TEXTO DE OPINIÃO**

Em diferentes situações do cotidiano, expressamos nossa opinião a respeito do mundo que nos cerca. Opinamos sobre a melhor revista em quadrinhos, o ator ou a atriz mais competente, o professor mais atencioso, o programa de TV mais divertido, o melhor presidente do país, o livro mais bonito que já lemos, e assim por diante.

Opinar é, enfim, tomar uma posição diante das coisas que existem ou acontecem no mundo, seja para apoiá-las, seja para rejeitá-las. Opinar é não só um direito de cada cidadão, mas também um dever: o dever de transformar o mundo e torná-lo melhor para todos.

Leia este texto de opinião:

### Bater pra quê?

Acho um absurdo donos de cachorros que querem educar seu animal através da violência.

Há várias técnicas que podem ser utilizadas pra repreender um mau comportamento do cão. Por exemplo: recompensar o cachorro com um petisco ou carinho quando ele fizer a coisa certa, incentivando-o a agir da maneira correta, será bem mais eficaz do que um tapa quando ele aprontar.

Além do que, é muito fácil machucar o cachorro ao bater nele. Quando o cão se comporta mal, na hora da raiva, o proprietário pode não ter controle de sua própria força.

Imagine você dando uma joelhada no peito do cachorro pra ele parar de pular em cima de você... Sabia que fazendo isso você pode acabar até fraturando uma costela dele?

E mesmo aqueles tapinhas que parecem “inofensivos”, como os petelecos no focinho, também podem machucar se forem fortes demais, pois esta é uma região sensível.

Leve em conta também que bater no cachorro não apenas coloca em risco o bem-estar físico dele, mas também a segurança de quem está agredindo-o e de outras pessoas que se aproximarem do animal. O cão pode reagir de maneira agressiva quando percebe que vai ser atacado, principalmente se, antes de bater, o dono gritou ameaçando-o ou olhou fixamente nos olhos dele.

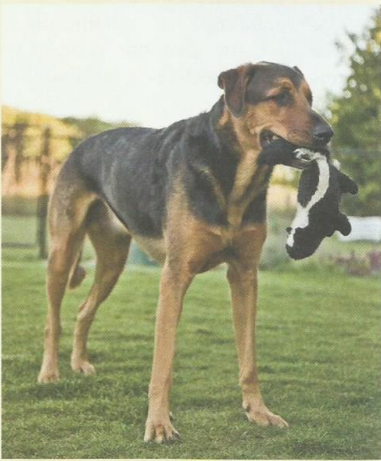
E essa reação contra quem o agrediu pode não vir na hora... Há chance de acontecer com qualquer outra pessoa que se aproxime do cachorro depois. Isso porque o cão passa a ficar com medo de qualquer movimento brusco e pode atacar até mesmo uma criança que esteja querendo abraçá-lo, por exemplo.

No fim das contas, quando a punição é necessária, o ideal é associar o comportamento errado a algo desconfortável para o cachorro. A meu ver, punições que causem apenas um susto, como chacoalhar uma lata com moedas, ou um leve desconforto físico, como borrifar água no focinho, são soluções bem eficazes na hora de repreender. Assim, ninguém se machuca... nem você, nem o cachorro!

(Alexandre Rossi. <http://www.caocidadao.com.br/artigoscaes.php?id=108>)

**11** Acesse o infográfico *Opinião e argumentação*, a fim de observar diferentes situações cotidianas em que a opinião faz parte de nossas práticas sociais de linguagem.

**12** Assista ao vídeo *Opiniões orais*, a fim de observar diferentes opiniões de jovens sobre um mesmo assunto e como elas se fundamentam em argumentos.



Jupiter Unlimited/ Image Plus

190

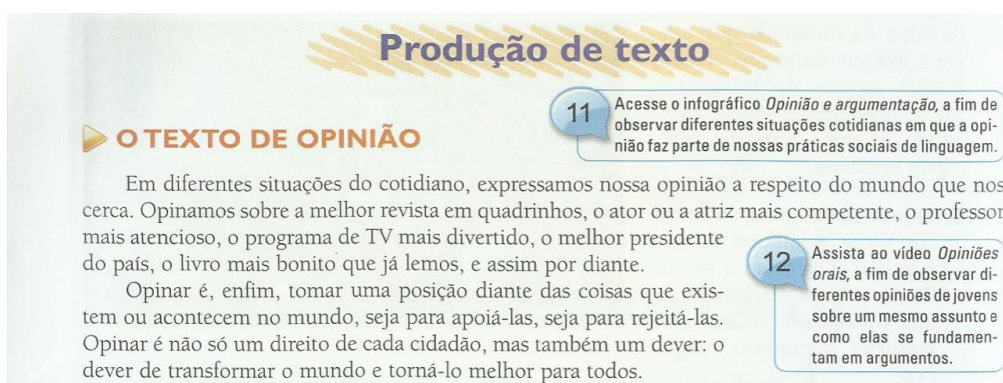
Fonte: CEREJA, William Roberto. MAGALHAES, Thereza Cochar. **Português Linguagens**. São Paulo: Saraiva, 2012. (Volume 6, p. 190).

O artigo é oferecido inicialmente para leitura, conforme a figura 10. É importante, no entanto, observar que há um preâmbulo preparando o aluno, mostrando a ele a necessidade de opinar, colocar-se diante de um determinado

fato/assunto. Essa introdução mostra que “opinar” faz parte do cotidiano de todos nós. Ele já prepara o aluno para as questões relacionadas à argumentação.

No início da proposta de produção textual, o LDP traz um “balão, representado pelo número onze” orientando o aluno a acessar o infográfico “Opinião e argumentação”. Com o objetivo de o aluno observar diferentes situações cotidianas nas quais o enunciador emite opiniões, conforme indicado na figura 11.

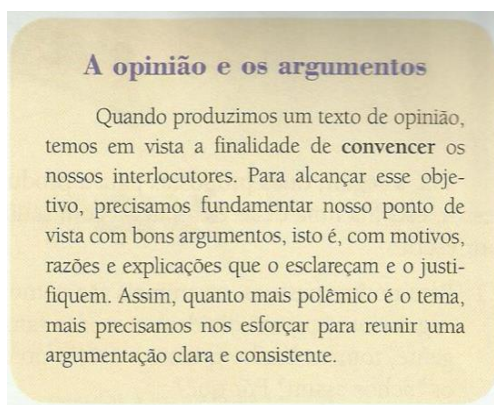
Figura 11



Fonte: CEREJA, William Roberto. MAGALHAES, Thereza Cochar. **Português Linguagens**. São Paulo: Saraiva, 2012. (Volume 6, p. 190).

O infográfico traz a ideia de que para produzir um texto de opinião o enunciador tem em vista convencer os interlocutores. E, para tal, faz-se necessário fundamentar o ponto de vista, como podemos observar na figura 12.

Figura 12



Fonte: CEREJA, William Roberto. MAGALHAES, Thereza Cochar. **Português Linguagens**. São Paulo: Saraiva, 2012. (Volume 6, p. 191).

Vale destacar que a argumentação é inerente a qualquer gênero discursivo e a qualquer texto, visto que todo texto enquanto materialização discursiva visa a persuadir o leitor, ou seja, conseguir a adesão. Como afirma Citelli (2004), quem persuade leva o outro à aceitação de uma dada ideia.

Nessa atividade, indiretamente, o LDP considera o interdiscurso, porém o infográfico não orienta nem sugere como o aluno pode utilizar o discurso do outro para construir seu enunciado. Nas atividades presentes nessa proposta não há menção ao discurso direto, indireto e indireto livre, mecanismos da linguagem que possibilitam ao enunciador utilizar o discurso do outro.

No “balão representado pelo número doze” (figura 11), o LDP orienta o aluno a assistir ao vídeo “Opiniões orais” para ouvir diferentes opiniões sobre o mesmo assunto. A finalidade é o aluno perceber como as opiniões se fundamentam em argumentos.

Entretanto, vale destacar que não tivemos contato com o conteúdo do DVD. A existência do dispositivo é mencionada tanto no LDP, especialmente nas propostas de produção textual como também no Guia do PNLD. No entanto, contatando alguns profissionais que utilizaram a coleção nos anos de 2014, 2015 e 2016, os profissionais relatam que o LDP do aluno não veio acompanhado de DVD.

É importante observar que os “balões 11 e 12” (figura 11) levam o aluno a dialogar com outros textos, a fim de que possa criar argumentos, para que possa se posicionar em relação ao tema proposto. Embora a questão peça para o aluno fundamentar a ideia do autor e os argumentos, é possível perceber que a proposta leva o aluno à reflexão sobre o tema. O professor, nesse momento, pode pedir ao aluno para se colocar em relação à opinião do autor do texto.

Após a proposta de leitura do texto e de solicitar para acessar o infográfico (11) e assistir ao vídeo (12), verbos com conotação injuntiva, segue uma sequência de perguntas sistematizadas que visam especialmente à compreensão e à interpretação do texto, como indicado na figura 13.



Figura 13

1. No primeiro parágrafo do texto, o autor opina a respeito da educação dos animais por meio da violência. Qual é a opinião dele?
2. Leia o box “A opinião e os argumentos”. No texto lido, o autor fundamenta seu ponto de vista com três exemplos, que servem como argumentos. Quais são eles?
3. Outro argumento que o autor apresenta, no sexto parágrafo, é que, quando se bate num cachorro, pode-se colocar em risco não só a integridade física do animal, mas também a de quem estiver por perto. Explique essa afirmação.
4. No último parágrafo, o autor apresenta uma conclusão a respeito da educação de cachorros. Qual é essa conclusão?
5. Nos textos de opinião, a linguagem empregada geralmente é direta e clara e de acordo com a norma-padrão. Às vezes, dependendo do veículo de comunicação e do perfil do público que o autor pretende atingir, a variedade linguística pode ser informal. Observe atentamente a linguagem do texto lido.
  - a) De qual veículo de comunicação foi extraído o texto?
  - b) Que tipo de variedade linguística foi empregada: a norma-padrão ou uma variedade não padrão? Formal ou informal? Justifique sua resposta.
  - c) Considerando o perfil dos leitores que se interessam por esse tipo de assunto e o veículo em que o texto foi publicado, você acha que a linguagem empregada pelo autor está adequada? Justifique a sua resposta.
6. O texto de opinião expressa o ponto de vista de seu autor. Por isso, é comum haver nele expressões como **Eu penso que**, **Eu acho que**, **No meu ponto de vista**, **Na minha opinião**, **A meu ver**, **Precisamos fazer isso**, etc. Transcreva do texto duas expressões desse tipo.
7. Reúna-se com seus colegas de grupo e, com base em suas respostas anteriores, conclua: Quais são as principais características do texto de opinião?

A opinião e os argumentos

Quando produzimos um texto de opinião, temos em vista a finalidade de **convencer** os nossos interlocutores. Para alcançar esse objetivo, precisamos fundamentar nosso ponto de vista com bons argumentos, isto é, com motivos, razões e explicações que o esclareçam e o justifiquem. Assim, quanto mais polêmico é o tema, mais precisamos nos esforçar para reunir uma argumentação clara e consistente.



Jupiter Unlimited/ Image Plus

191

Fonte: CEREJA, William Roberto. MAGALHAES, Thereza Cochar. **Português Linguagens**. São Paulo: Saraiva, 2012. (Volume 6, p. 191).

As atividades de número 1 e 2 requerem basicamente que o aluno identifique no texto a opinião e os argumentos usados pelo autor. Nessa proposta, é oferecido ao aluno apenas um texto para abordar a temática. Nessa atividade, o livro didático, do modo que foi proposto, concretiza-se como uma atividade que exige do aluno

apenas a identificação, localização de informação, ou seja, torna-se uma atividade mecânica. No entanto, se o professor tiver a competência discursiva, poderá aproveitar o texto para explorar outros elementos que levem o aluno à reflexão.

Podemos citar, por exemplo, o uso do verbo “eu acho”, que se trata de uma construção não pertinente para o gênero artigo de opinião, pois enfatiza uma opinião pessoal e não uma verdade universal.

A atividade 4 aborda a conclusão do texto, entretanto, o enunciado já afirma que a conclusão do texto está no último parágrafo. Essa afirmação vem seguida de uma solicitação “Qual é a conclusão?”, ou seja, é uma atividade para extrair informações.

Outro exemplo de atividade mecanicista é a 6, nela o livro didático apresenta algumas expressões para depois solicitar ao aluno “transcrever do texto duas expressões desse tipo”; não há incentivo por parte do LDP para que o aluno reflita sobre o mecanismo da linguagem utilizado ali.

Em outras palavras, são tarefas que não possibilitam uma reflexão da língua(gem), são atividades mecânicas, que exigem do aluno a leitura de um texto para depois extrair informações dele. Desse modo, essa atividade desconsidera a linguagem em contexto social de uso. Daí a importância de um professor competente, que saiba explorar os recursos linguístico-discursivos do texto, apontando-os para os alunos para que esses compreendam a construção de um texto argumentativo.

A atividade de número 5 subdivide-se em três itens. No item a, a ideia é que o aluno identifique o veículo de comunicação que o texto foi extraído, mas não estabelece nenhuma relação do gênero com os meios de comunicação. O item b exige que o aluno identifique no texto o tipo de variedade linguística que foi empregado. Esse é um elemento importante, pois, na maioria das vezes, dependendo do meio de circulação e do mídiun, o nível da linguagem é muito importante. Vale lembrar que o artigo de opinião exige do produtor o nível formal da língua portuguesa.

E o item c solicita que o aluno emita sua opinião a fim de saber se a linguagem utilizada no artigo está adequada ao perfil do leitor e de acordo com o veículo em que foi publicado. É uma forma de mostrar ao aluno os mecanismos necessários para a escrita de um texto de opinião.

O enunciado da questão 5 informa que “Nos textos de opinião, a linguagem empregada geralmente é direta e clara e de acordo com a norma-padrão. Às vezes, dependendo do veículo de comunicação e do perfil do público que o autor pretende atingir, a variedade linguística pode ser informal”

Essa atividade parte do pressuposto de que o aluno já domina a língua(gem) em seus diferentes aspectos. Vale destacar que essa atividade foi proposta para o aluno do 6º ano, ou seja, não é um leitor nem um escritor que possui todas as habilidades desenvolvidas em relação à língua(gem) e à produção de um texto argumentativo, no caso, um artigo de opinião. Acreditamos que existem outros gêneros que sejam mais adequados para a série, como aqueles inseridos, por exemplo, na tipologia descritiva.

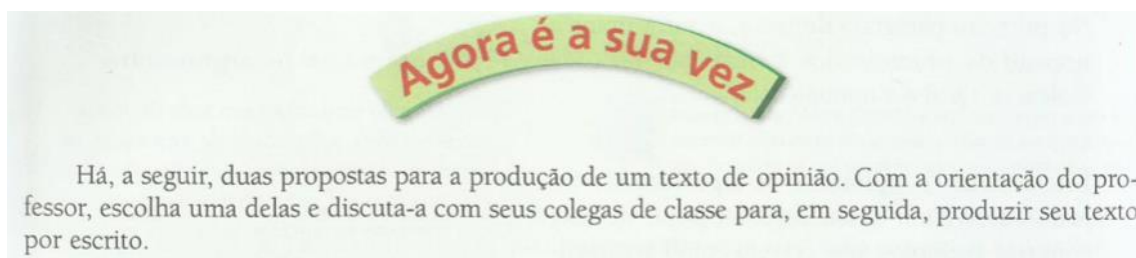
Na atividade 7, a proposta é que os alunos se reúnam em grupo e a partir das respostas dadas por eles anteriormente discutam a fim de relacionar as características do artigo de opinião. A atividade em grupo pode ser bem significativa pela possibilidade de o professor promover situações de ensino nas quais todos possam ouvir e ser ouvidos, instaurando o que Orlandi (2006) chama de discurso polêmico. Situações de ensino nas quais o aluno possa (re)construir o sentido. Cria-se a oportunidade da realização de um trabalho colaborativo, que leva os alunos a ouvir e a falar, sempre respeitando a voz do outro.

Nessas atividades propostas pelo LDP, embora apresentem o gênero de outra esfera discursiva, parece que o objetivo ainda é desenvolver as atividades já tradicionais da escola: leitura, interpretação e compreensão. Inicialmente, o texto foi utilizado para cumprir finalidades escolares.

Na seção “Agora é a sua vez”, o LDP traz duas sugestões para produção textual. Uma, “os animais como membros da família”, e a outra “a presença de animais na praia, visto que transmitem doenças”. Sob orientação do professor, os alunos vão escolher uma proposta para desenvolver o texto.



Figura 14



Fonte: CEREJA, William Roberto. MAGALHAES, Thereza Cochar. **Português Linguagens**. São Paulo: Saraiva, 2012. (Volume 6, p. 192).

A atividade oferece a possibilidade de o aluno escolher uma das duas propostas para produzir o texto. Chama-nos a atenção o fato de que o livro coloca o professor como orientador da escolha. Ou seja, o professor irá mediar desde o início do processo de produção textual.

Importante ressaltar que a atividade propõe, inicialmente, uma discussão com os colegas “discuta-a com seus colegas de classe”, antes da produção. Esse é um ponto positivo da atividade, porque favorece a colocação do aluno como sujeito de discurso, pois poderá opinar.

As duas propostas estão relacionadas com o texto lido inicialmente e sobre o qual os alunos responderam as questões:

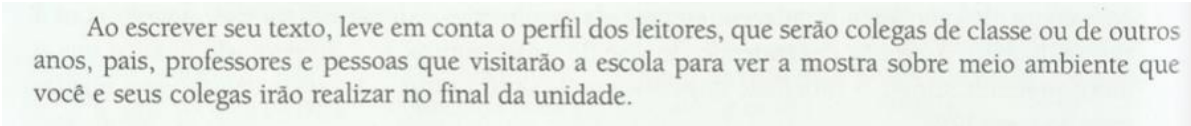
Figura 15

1. Para muitas pessoas, os animais são como membros da família: cães, gatos, ratos, pássaros, tartarugas e até iguanas dividem o espaço familiar, sobem nos sofás e nas camas, comem comida de gente, tomam banho quente e vivem no colo como se fossem bebês. Para você, é correto tratar os bichos assim? Por quê?
2. Infelizmente, alguns cães e gatos podem transmitir, através do pelo, da saliva, das patas, das fezes e da urina, doenças como toxoplasmose, micose, bicho-geográfico, sarna e raiva. Apesar de ser proibido levar cães à praia em vários pontos do litoral brasileiro, muitas pessoas insistem em caminhar com eles na areia, ou nadar com eles no mar, pondo em risco a saúde de muitas pessoas que ali descansam, tomam sol, divertem-se e caminham descalças. Você concorda com a presença de animais na praia? Caso não, o que poderia ser feito para evitar que as pessoas levem seus cães a esse local de lazer?

Fonte: CEREJA, William Roberto. MAGALHAES, Thereza Cochar. **Português Linguagens**. São Paulo: Saraiva, 2012. (Volume 6, p. 192).

As duas propostas trazem texto na tipologia argumentativa, colocando um posicionamento do enunciador de cada um dos textos. Ao finalizar o texto, lançam uma pergunta para os alunos refletirem e discutirem em grupo.

Figura 16



Ao escrever seu texto, leve em conta o perfil dos leitores, que serão colegas de classe ou de outros anos, pais, professores e pessoas que visitarão a escola para ver a mostra sobre meio ambiente que você e seus colegas irão realizar no final da unidade.

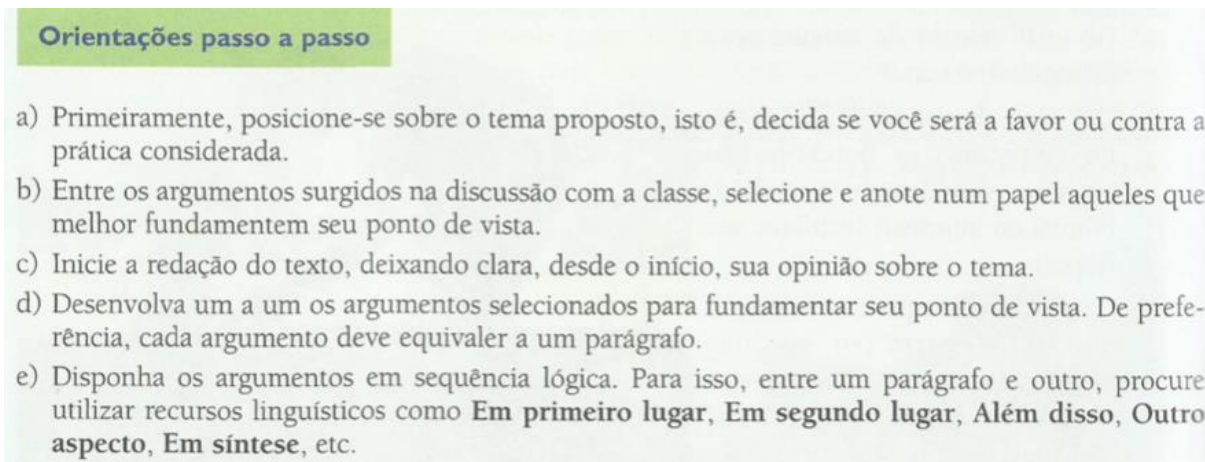
Fonte: CEREJA, William Roberto. MAGALHAES, Thereza Cochar. **Português Linguagens**. São Paulo: Saraiva, 2012. (Volume 6, p. 192).

O aluno é informado que, ao escrever o texto, deve levar em conta o perfil dos leitores, que são colegas de classes ou de outros anos, pais, professores e pessoas que visitarão a escola para ver a mostra cultural sobre meio ambiente, que será realizada pelos alunos no final da unidade. Há uma preocupação, na proposta, em evidenciar o caráter dialógico da linguagem, ou seja, um enunciador que escreve para um enunciatário, a fim de obter uma atitude responsiva em relação ao texto. É a interação promovida pelo texto entre os sujeitos do discurso.

No enunciado há um predomínio do verbo imperativo “leve”, dando o caráter injuntivo ao texto, uma forma de conduzir o aluno aos procedimentos que o enunciador do livro didático julga pertinente para a elaboração do texto.

Após sugerir a temática, o LDP propõe as atividades para produção textual. A parte que visa a apresentar para o aluno as informações sobre a produção textual é chamada no livro didático de “orientações passo a passo”, o que sugere que, caso o aluno siga as orientações “passo a passo”, chega-se ao produto, o texto.

Figura 17



Orientações passo a passo

- a) Primeiramente, posicione-se sobre o tema proposto, isto é, decida se você será a favor ou contra a prática considerada.
- b) Entre os argumentos surgidos na discussão com a classe, selecione e anote num papel aqueles que melhor fundamentem seu ponto de vista.
- c) Inicie a redação do texto, deixando clara, desde o início, sua opinião sobre o tema.
- d) Desenvolva um a um os argumentos selecionados para fundamentar seu ponto de vista. De preferência, cada argumento deve equivaler a um parágrafo.
- e) Disponha os argumentos em sequência lógica. Para isso, entre um parágrafo e outro, procure utilizar recursos linguísticos como **Em primeiro lugar**, **Em segundo lugar**, **Além disso**, **Outro aspecto**, **Em síntese**, etc.

Fonte: CEREJA, William Roberto. MAGALHAES, Thereza Cochar. **Português Linguagens**. São Paulo: Saraiva, 2012. (Volume 6, p. 192).

Na primeira orientação, o aluno é solicitado a se posicionar contra ou a favor do tema. Para tal, pode escolher entre os argumentos colocados pelo grupo na atividade anterior, aqueles que melhor fundamentam seu ponto de vista.

Pela orientação, cada argumento deve estar em um parágrafo, dispostos em sequência lógica. A atividade oferece ao aluno alguns recursos linguísticos de encadeamento do texto, ou seja, elementos coesivos, que tornam o texto um todo significativo, como exemplificam as expressões “Em primeiro lugar, Em segundo lugar, Além disso, Outro aspecto, Em síntese, etc.”

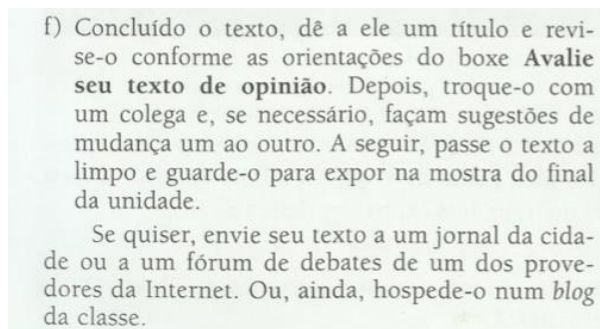
Por um lado, a proposta sugere os recursos linguísticos que o aluno pode utilizar, mas não explicita a função desses recursos dentro do texto. Cabe ao professor, nesse sentido, mostrar ao aluno que o texto, para produzir efeito de sentido, para ser considerado um texto, faz-se necessário que haja uma articulação entre os elementos gramaticais.

Por outro lado, essa sugestão pode influenciar que todos os alunos produzam um texto utilizando os mesmos recursos linguísticos. No entanto, há de se considerar que se trata de um livro para o 6º ano, em que os alunos ainda não têm maturidade intelectual, tampouco habilidades discursivas para construir um texto argumentativo, mais especificamente, um artigo de opinião, obedecendo rigorosamente às regras desse gênero.

Esses recursos quando usados adequadamente garantem a continuidade e a progressão dos conteúdos. Posto isso, cabe ao professor organizar as atividades de

modo que ofereça ao aluno atividades que contemplem as especificidades da textualidade.

Figura 18

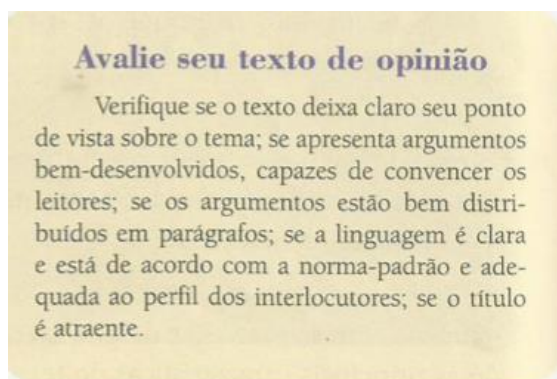


Fonte: CEREJA, William Roberto. MAGALHAES, Thereza Cochar. **Português Linguagens**. São Paulo: Saraiva, 2012. (Volume 6, p. 192).

O item f traz alguns elementos bastante significativos: primeiro em relação ao título. O professor pode mostrar aos alunos que todo texto precisa de um título, que pode ou não dar pistas do assunto que será tratado. Mais uma vez a mediação do professor se faz necessária para o sucesso da produção do texto.

Outro ponto que nos chama a atenção é a questão da revisão, conforme a orientação do box, que está ao lado das orientações.

Figura 19



Fonte: CEREJA, William Roberto. MAGALHAES, Thereza Cochar. **Português Linguagens**. São Paulo: Saraiva, 2012. (Volume 6, p. 192).

No box sobre a avaliação, o enunciador do livro didático chama a atenção para a questão da clareza, da linguagem e dos argumentos do texto. Convida os

alunos, ainda que de uma forma injuntiva “verifique”, a rever a escrita. Consideramos essa etapa da escrita essencial para o desenvolvimento de um texto, pois é preciso que o aluno leia e releia seu texto antes de enviar ao seu destinatário. É um ponto muito positivo da coleção em relação à produção textual.

Pela análise apresentada, nota-se que os aspectos da textualidade que garantem encadeamento do texto, a progressão do conteúdo, coesão, coerência, a linguagem do gênero precisam ser trabalhados pelo professor, pois a atividade não traz as informações relativas a esses itens. Mais uma vez, o professor exerce a função de orientador, de mediador do aluno no processo de escrita, levando o aluno a refletir sobre os mecanismos de linguagem necessários para a escrita de um artigo de opinião. O livro didático em si não apresenta elementos suficientes para o aluno do 6º ano escrever o texto argumentativo.

A proposta, ainda, sugere que o aluno troque seu texto com o colega e se necessário pode fazer sugestões, entretanto, não deixa claro quais são os parâmetros com os quais o aluno vai sugerir alterações para o colega. Esse fato é importante, porque o que acontece, normalmente na escola, é que o aluno escreve para o professor ser o corretor e não o leitor do texto.

Essa interação pode ser uma proposta relevante, pois possibilita a interação entre o grupo, momentos em que todos podem ouvir e ser ouvidos. Prevalece na sala de aula uma polissemia e uma polifonia. Como afirma Orlandi (2006), a produção de sentido sendo (re)construída a partir da interação entre o grupo abre possibilidade para que o discurso na sala de aula deixe de ser autoritário e passe a ser polêmico, interativo.

No processo de produção textual escrita, a reescrita do texto ocupa uma etapa fundamental para quem almeja dominar a modalidade escrita da língua. Porém, nessa proposta a reescrita do texto envolve apenas passar o texto a limpo e observar se seguiu todas as orientações oferecidas no box.

Como podemos observar no box (figura 19), a revisão consiste em o aluno verificar: “se o texto deixa claro seu ponto de vista sobre o tema; se apresenta argumentos bem-desenvolvidos, capazes de convencer os leitores; se os argumentos estão bem distribuídos em parágrafos; se a linguagem é clara e está de acordo com a norma-padrão e se está adequada ao perfil dos interlocutores; se o título é atraente”.

A avaliação do texto é uma das etapas que contribuem para que o aluno seja leitor e crítico do próprio texto.

No boxe, solicita-se para o aluno verificar se o título é atraente, mas não menciona como o aluno pode fazer para deixá-lo atraente. Mais uma vez, é necessária a intervenção do professor no processo de escrita.

No final da proposta é sugerido para o aluno, caso ele queira, enviar seu texto para um jornal, fórum de debates de um dos provedores da internet ou hospedar num blog da classe. No processo de produção textual, o enunciador realiza escolhas linguístico-discursivas, seleciona o gênero e o suporte, que melhor atenda aos propósitos comunicacionais e considera os possíveis destinatários. Essa é uma sugestão que precisa ser valorizada na prática pedagógica, pois muitos dos alunos possuem, por exemplo, blogs ou conhecem pessoas que têm blogs e abrem espaço para a publicação de texto. Dessa forma, a escrita na escola deixa de cumprir a função de um “letramento escolar” (Bunzen, 2010), para cumprir um papel social e interativo.

## **5.2. Coleção 2: Vontade de Saber Português**

### **5.2.1 Uma análise quantitativa**

Essa coleção apresenta uma grande quantidade de propostas de produção textual escrita e oral. Das 68 (sessenta e oito) propostas de produção textual apresentadas na coleção, 48 (quarenta e oito) delas são de produção textual escrita e 20 (vinte) propostas de produção textual oral<sup>16</sup>.

As propostas de ensino-aprendizagem de produção textual escrita ocorrem a partir dos gêneros discursivos e das tipologias textuais.

Na coleção, predominam as propostas de ensino-aprendizagem de produção textual cujo enfoque são os gêneros discursivos da esfera literária, 15 (quinze) propostas, seguidas das propostas de produção textual a partir dos gêneros discursivos da esfera jornalística, 14 (quatorze). Predominam as atividades de

---

<sup>16</sup> Estamos considerando nesses números os 4 volumes da coleção, embora as propostas de produção textual que compõem o *corpus* desta pesquisa sejam apresentadas no 8º ano.

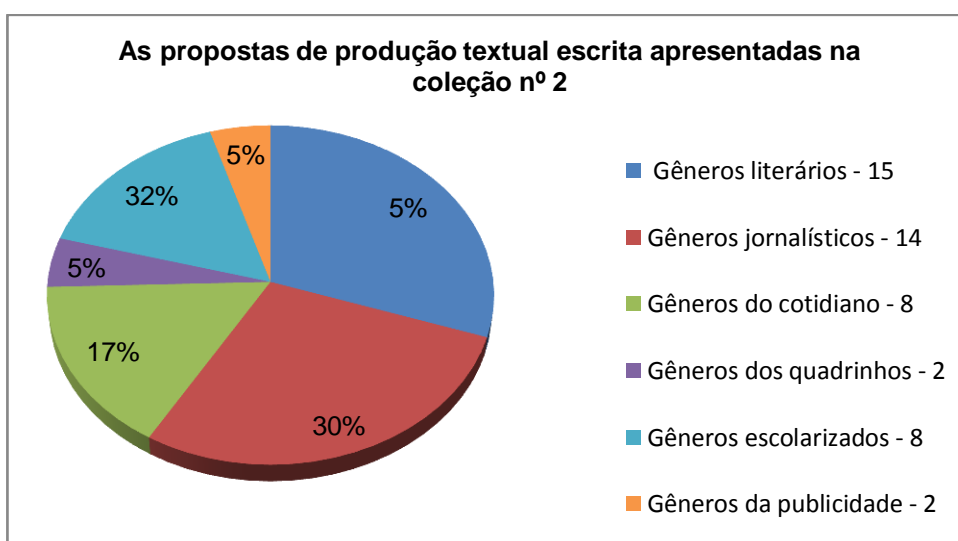
ensino-aprendizagem de produção textual que enfocam os gêneros discursivos da esfera literária e da esfera jornalística, conforme gráfico 3.

Duas das propostas de produção textual escrita contemplam os gêneros dos quadrinhos. Os gêneros do cotidiano, também, são apresentados nessas propostas de produção textual, por exemplo: carta, carta pessoal, carta argumentativa, cartaz, relato pessoal, cordel, quadrinhas, texto instrucional.

A coleção traz, ainda, propostas de produção textual com gêneros pertencentes ao universo discursivo da publicidade, como anúncio publicitário e anúncio em folheto; universo discursivo do cinema, roteiro de cinema. Há, também, 7 (sete) propostas de produção textual com enfoque nas tipologias textuais, dissertação escolar: descrição poética de lugares, dissertação argumentativa (2 propostas), descrição objetiva e subjetiva, texto de opinião (2 propostas) e texto informativo.

Nota-se que há uma tentativa de incluir no processo de ensino-aprendizagem de produção textual os gêneros que circulam em diversas esferas discursivas, como a esfera literária, a jornalística, os gêneros do cotidiano, os gêneros escolarizados etc. Conforme o gráfico a seguir:

**Gráfico 3.** As propostas de produção textual escrita apresentadas na coleção nº 2



Fonte: autor desta dissertação

Nas propostas de produção textual escrita com enfoque nos gêneros jornalísticos, são contemplados os gêneros notícia, crônica, entrevista, reportagem, resenha, roteiro de telejornal, artigo de opinião e sinopse (tabela 4).

Porém, vale destacar que é um gênero originário de outro universo discursivo, mas que também circula no jornal. O livro didático usa nas propostas de produção textual os gêneros discursivos que compõem o jornal (a base do jornal), como também aqueles que circulam no jornal.

Como mencionamos anteriormente, as atividades de produção textual propostas a partir do gênero discursivo artigo de opinião aparecem na coleção especificamente no oitavo ano, na unidade 1, capítulo 2, e na unidade 5, capítulo 1.

Na primeira proposta, as atividades de ensino-aprendizagem estão organizadas/estruturadas da seguinte forma: um artigo para leitura, seguido de uma sequência de atividades que exploram a compreensão e a interpretação do texto. Nesse artigo, a temática abordada é namoro e experiências afetivas na adolescência. Na seção denominada de “interação entre os textos”, o livro didático traz uma história em quadrinhos para continuar discutindo a temática abordada na unidade.

O LDP aborda a mesma temática em gêneros diferentes. O que pode indicar que a temática é um dos focos da unidade didática. O assunto abordado é de interesse dos jovens, independente do sexo, da classe social e da região geográfica.

Assim como a primeira proposta, a segunda introduz a temática utilizando outro gênero, o cartaz. A segunda proposta está estruturada da seguinte forma: cartaz para introduzir a temática, um artigo de opinião inicialmente para leitura, compreensão e interpretação, seguida da subseção “Ampliando a linguagem”, que o LDP opta em trazer trechos de artigo de opinião para discutir a temática e mostra para o aluno os recursos linguísticos utilizados na argumentação, como indicam respectivamente as figuras 20, 21 e 22.



Figura 20

capítulo

1

Atenção! Pare! Siga!

Leitura

1

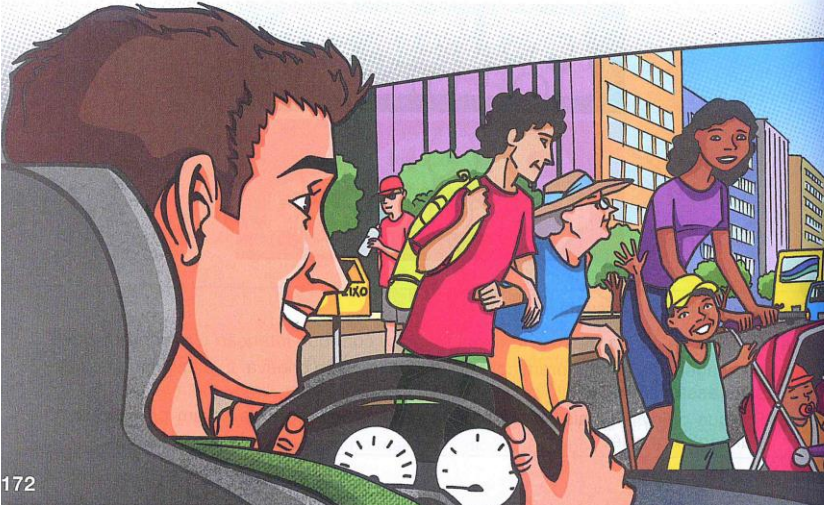
*O texto a seguir apresenta uma reflexão sobre a importância da boa convivência no trânsito. Para você, qual seria a melhor forma de isso ocorrer?*

*Leia o texto e veja de que forma o autor propõe que isso seja atingido.*

**Trânsito: um espaço de convivência social**

O trânsito é um grande espaço que possibilita, entre outras coisas, o encontro e o convívio social entre as pessoas. Entretanto, esse convívio nem sempre ocorre de forma satisfatória ou harmoniosa, o que não raro gera irritação, estresse, conflitos e confusões. Muitos fatores influenciam para que isso tudo aconteça. Sabemos que fatores ECONÔMICOS, SOCIAIS, CULTURAIS e AMBIENTAIS da atualidade, por exemplo, vias esburacadas e mal planejadas, sinalização precária ou a falta dela, grande quantidade de atividades e a exigência pela rapidez na execução das nossas tarefas, as constantes enchentes, os altos índices de poluição, enfim, tudo isso contribui realmente para não termos uma circulação humana de qualidade nas cidades. Assim, cria-se uma visão negativa do trânsito e se diz frequentemente que “o trânsito” é ruim, “o trânsito” é desgastante, “o trânsito” é isso ou aquilo. Por outro lado, tomando somente esses fatores, tendemos a nos excluir do nosso compromisso de cidadãos para um trânsito harmônico, pois, além desses, existe outro de que não se pode esquecer: o fator INDIVIDUAL ou HUMANO, que representa a nossa parcela, a nossa contribuição para o bom ou mau convívio com as pessoas no ambiente do tráfego.

Vejamos o exemplo a seguir. Enquanto João está passeando tranquilamente de carro, mostrando a cidade para sua nova namorada, José, que está em um veículo atrás, espera o momento de acelerar e



172

Figura 20 (continuação)

ultrapassar, pois está meia hora atrasado para o trabalho. Carla, por sua vez, está na mesma avenida, ao lado de João e José, e encontra-se bastante ansiosa, com mil preocupações, porque tem de efetuar um pagamento no banco que está fechando e, ainda, pegar o filho no inglês e deixá-lo na casa da avó. Já Sandra, está indo a pé para a universidade e caminha, distraidamente, sobre a faixa de pedestres que está em frente ao mesmo semáforo, que está fechado. Dedé, o flanelinha, está no local tentando convencer o apressado José a deixá-lo limpar o para-brisa, a fim de ganhar um trocadinho...

Pois bem, perceba, caro leitor, que o exemplo ilustra o que acontece com a vida de milhares de pessoas todos os dias nas cidades. Cruzamos com muita gente no trânsito, motoristas e pedestres, cada qual com seus próprios pensamentos, objetivos, anseios, necessidades etc. Se não soubermos lidar com esses aspectos individuais, fatalmente entraremos em desacordo com os demais usuários do trânsito e, conseqüentemente, a fúria, a raiva, a ansiedade ou o medo se expressarão através do nosso comportamento na via ou na calçada. Compreender o trânsito como um espaço de convivência social pode ser algo importante para nos ajudar a minimizar ou diluir muitos dos conflitos que presenciamos no cotidiano, porque, uma vez tendo a compreensão de que cada indivíduo que está na rua, assim como nós, tem a sua necessidade, o seu próprio objetivo ao trafegar, poderemos adquirir uma compreensão mais ampla do ato de circular e, desse modo, poderemos estar mais preparados para enfrentar alguns eventos estressantes que possam acontecer, munidos com um pouco mais de tolerância e respeito. Compreender que o trânsito é um espaço de convivência social significa dizer que ele não pertence só a nós, caro leitor, mas a todos na mesma medida; significa que os interesses individuais no momento que se entrecruzam devem ser negociados visando o bem coletivo, pois, assim como nós, outros também estão querendo utilizar o espaço que lhes é de direito.

Portanto, antes de o leitor dizer qualquer coisa negativa sobre o trânsito, procure primeiro indagar-se sobre seus próprios comportamentos que contribuem para que esse espaço seja considerado negativo. E, ao circular, quando o leitor se der conta de que está agindo de modo inadequado com os outros usuários, procure lembrar-se de que esse é um espaço de convivência social, que eles também têm interesses específicos diferentes dos nossos e que tais interesses poderão entrar em choque a qualquer momento. Quando isso acontecer, como você agirá?

Fábio de Cristo. Trânsito: um espaço de convivência social. Extraído do site: <<https://sites.google.com/site/fabiodecristo/blog-psicologia-e-transito-1/2011/transitoumespacoconvivenciasocial>>. Acesso em: 29 fev. 2012.





Após a apresentação do texto para leitura, o LDP apresenta uma subseção “Escrevendo sobre o texto”, nela o aluno é solicitado a refletir sobre o ponto de vista e sobre os argumentos utilizados no artigo de opinião oferecido inicialmente para leitura.

Figura 21

Escrevendo sobre o texto

Anote no caderno

- O texto lido é desenvolvido a partir de um ponto de vista do autor.
  - Identifique e explique esse ponto de vista.
  - Por que o assunto discutido é relevante na atualidade?
- Logo no início do texto, o autor comenta sobre a visão negativa que as pessoas costumam ter do trânsito.
  - Qual é o posicionamento dele sobre essa visão?
  - Considerando que o texto lido é um artigo de opinião, qual é a importância de o autor ter mencionado essa visão pessimista das pessoas?
- Para convencer o leitor, foram empregados argumentos, isto é, uma sequência de raciocínios que norteiam o leitor e reforçam o ponto de vista do autor.
  - Quais foram os argumentos utilizados pelo autor do texto?
  - Em sua opinião, esses argumentos são convincentes? Explique.
- Em um texto, para tornar mais convincentes as ideias defendidas, pode-se utilizar alguns recursos, como argumentos de autoridade (citando o discurso de um especialista), exemplificação, comparações ou dados estatísticos.
  - Qual desses recursos foi empregado no texto lido?
  - De que forma as ideias foram apresentadas?
- O autor afirma que todos são responsáveis pela melhoria do trânsito. Que atitudes devem ser tomadas para que o trânsito se torne um espaço de convivência ideal?
- No final do texto, o autor faz um questionamento: “Quando isso acontecer, como você agirá?”.
  - A quem ele é destinado e por que o autor faz esse questionamento?
  - Qual seria a sua resposta a esse questionamento?

Fonte: ALVES, Rosemeire. BRUGNEROTTO, Tatiane. *Vontade de Saber Português*. São Paulo: FTD, 2012. (Volume 8, p. 175).

Na subseção “Ampliando a linguagem”, o LDP traz trechos de artigos de opinião, para exemplificar os mecanismos linguísticos que garantem a argumentação do texto. Porém, são fragmentos descontextualizados que não consideram as situações sociais de uso da língua.

Figura 22

Ampliando a linguagem

Recursos usados na argumentação

Você viu que, para tornar mais convincentes as ideias defendidas, em um texto de opinião deve-se empregar argumentos.

Existem diferentes recursos que podemos empregar em um texto para que os argumentos sejam mais convincentes. Veja-os a seguir.

Releia um trecho do texto da **Leitura 1**.

Vejamos o exemplo a seguir. Enquanto João está passeando tranquilamente de carro, mostrando a cidade para sua nova namorada, José, que está em um veículo atrás, espera o momento de acelerar e ultrapassar, pois está a meia-hora atrasado para o trabalho. Carla, por sua vez, está na mesma avenida, ao lado de João e José, e encontra-se bastante ansiosa, com mil preocupações, porque tem de efetuar um pagamento no banco que está fechando e, ainda, pegar o filho no inglês e deixá-lo na casa da avó. Já Sandra, está indo à pé para a universidade e caminha, distraidamente, sobre a faixa de pedestres que está em frente ao mesmo semáforo o qual estão parados João, José e Carla. Dedé, o flanelinha, está no local tentando convencer o apressado José a deixá-lo limpar o para-brisa a fim de ganhar um trocadinho...

1

Nesse trecho, que recurso o autor empregou para contextualizar o assunto e apresentar suas ideias: dados estatísticos, citação de autoridade, exemplificação ou comparação?

2

Qual é a importância, na produção de um texto argumentativo, de incluir exemplos sobre o tema discorrido?

Exemplificação

A **exemplificação** é um importante recurso para que o autor complemente os argumentos de seu texto, confirmando, esclarecendo e reforçando as ideias desenvolvidas.

Citação de autoridade

Quando empregamos um argumento, citando o discurso, as ideias de uma autoridade no assunto sobre o qual estamos discorrendo, estamos usando uma **citação de autoridade**. Esse recurso tem a intenção de dar maior credibilidade ao texto.

O trecho a seguir foi extraído de um artigo que discute sobre os prejuízos causados pelo engarrafamento nas grandes cidades. Leia-o.


[...]

O consultor de tráfego Horácio Figueira só vê uma solução: “É preciso priorizar o transporte coletivo. Caso contrário, as cidades vão parar”, alerta. Enquanto 60% da população do país utiliza o transporte público, apenas 47% dos paulistanos seguem o mesmo exemplo. A falta de conforto e os itinerários limitados dos ônibus levaram 30% dos usuários a optar pelas vans, realimentando os quilométricos congestionamentos da cidade.

[...]

Claudio Carneiro. *Trânsito nas grandes cidades: o preço do tempo perdido*. Extraído do site: <<http://opiniaoenoticia.com.br/vida/transito-nas-grandes-cidades-o-preco-do-tempo-perdido/>>. Acesso em: 01 mar. 2012.

Figura 22 (continuação)

 Analise no caderno

■ Qual é a importância da citação de autoridade nesse trecho, levando em consideração o assunto que está sendo discutido?

**Dados estatísticos**

Dependendo do tema que estamos discutindo, o emprego de **dados estatísticos** pode ser um importante recurso para dar credibilidade às ideias, fortalecendo-as e mostrando a sua veracidade. No entanto, é importante ter cuidado em relação à fonte da qual são extraídos esses dados, pois ela deve ser segura e confiável.

Leia o trecho de uma reportagem a seguir.


[...]

A força do agronegócio brasileiro não está representada somente pelas grandes propriedades rurais. Dados do Instituto Brasileiro de Pesquisa e Estatística (IBGE) de 2006 revelam uma contribuição considerável das pequenas unidades rurais para a economia do País. Segundo o IBGE, as minis e pequenas propriedades são responsáveis por cerca de 40% da produção agropecuária nacional.

O traço característico dessas unidades é a união familiar para tocar a terra. E como produzem: de acordo com o IBGE, a agricultura familiar responde por 87% da produção de mandioca, por 70% do feijão — ingrediente fundamental na mesa do brasileiro —, 58% do leite, 50% de aves e 59% de suínos. Números do Sindicato e Organização das Cooperativas do Estado do Paraná (Ocepar) indicam também que esses agricultores representam 70% dos associados das cooperativas.

[...]

A força da agricultura familiar. Folha de Londrina, Londrina, 25 dez. 2011. Opinião, p. 2.


 Analise no caderno

1 Nesse trecho, para mostrar a importância da agricultura familiar para a economia, o autor utilizou dados estatísticos que comprovam sua tese, dando ao texto uma veracidade para os fatos. Quais são esses dados?

2 Caso o autor do artigo de opinião não tivesse incluído esses dados, a informação teria o mesmo efeito sobre o leitor?

**Comparação**

Para desenvolver uma argumentação, muitas vezes, é comum o autor estabelecer comparações, apresentando contrastes, fazendo paralelos, destacando semelhanças ou diferenças entre os elementos abordados no texto.

 Analise no caderno

1 O trecho do artigo de opinião a seguir trata sobre o otimismo do brasileiro na economia. Leia-o.

[...]

Além das adversidades, a pesquisa torna ainda mais evidente uma característica marcante do brasileiro: o otimismo. Apesar das turbulências registradas na economia internacional, a população segue confiante com suas finanças pessoais e com as perspectivas de emprego. Inclusive, houve uma melhora no índice divulgado no mês passado, na comparação com o resultado do trimestre anterior. O Brasil caminha na direção contrária à mundial e se destaca como o quarto país mais confiante do mundo, atrás apenas da Índia, Arábia Saudita e Indonésia.

Qualidade de vida e otimismo. Folha de Londrina, Londrina, 16 nov. 2011. Opinião, p. 2.



Figura 23

2 Leia outro trecho do artigo “Trânsito nas grandes cidades: o preço do tempo perdido”

[...]

Quando motivado por acidente, o engarrafamento fica ainda mais caro, pois envolve bombeiros, ambulâncias, médicos, hospitais, internações, medicamentos, lucros cessantes e, eventualmente, custos fúnebres, além das perdas familiares. Nos Estados Unidos, as autoridades incluíram, no custo financeiro do engarrafamento, o estresse emocional provocado em suas 75 maiores cidades. Conta final: U\$ 70 bilhões/ano. Isso sem falar nos custos ambientais — é consenso na comunidade científica que a queima de combustíveis fósseis, como o petróleo, pelos automóveis é uma das principais causas de emissões de carbono, um dos causadores do aquecimento global.

A maior cidade do Brasil tem também os maiores engarrafamentos.

A frota da Grande São Paulo atingiu, em 2008, a marca de seis milhões de veículos.

[...]



Engarrafamento em Los Angeles, EUA.



Engarrafamento em São Paulo, SP.

Claudio Carneiro. *Trânsito nas grandes cidades: o preço do tempo perdido*. Extraído do site: <<http://opiniaoenoticia.com.br/vida/transito-nas-grandes-cidades-o-preco-do-tempo-perdido/>>. Acesso em: 01 mar. 2012.

- Para falar sobre o engarrafamento nas grandes cidades, o autor compara a realidade de dois países. Que países são esses?
- Qual é o efeito de sentido dessa comparação para o artigo?

Quando a comparação baseia-se em algo comum entre dois elementos, dizemos que há uma **comparação por semelhança**.

2 Leia o trecho do artigo de opinião a seguir.

As grandes cidades brasileiras precisam urgentemente buscar soluções criativas para o problema da mobilidade urbana, com a consciência de que, se mantido o ritmo atual de expansão da frota de automóveis, de pouco adiantará construir viadutos e rasgar novas avenidas. Mesmo as novas linhas de metrô e ônibus tendem a receber demanda de passageiros muito superior à capacidade.

Na realidade, o problema da mobilidade não é uma exclusividade de São Paulo, Rio de Janeiro, Belo Horizonte, Porto Alegre, Salvador, entre outras capitais e grandes cidades. Metrôpoles como Nova York, Tóquio e Cidade do México, entre outras, enfrentam problemas semelhantes, mas com uma diferença considerável — estão quilômetros à frente em termos de soluções alternativas, entre elas ciclovias, corredores de ônibus e malhas ferroviárias.

No entanto, por mais qualificados que sejam nossos engenheiros envolvidos no desenvolvimento de alternativas, uma solução importante é buscar o envolvimento da sociedade nesse debate, tanto de associações e entidades quando de lideranças de bairros e da indústria como um todo.

[...]

Marcos Rodrigues. *Trânsito melhor, um desafio de todos*. Jornal *Hoje*, Casacavet, 21 jun. 2010. p. 2.

- Qual é a ideia central desenvolvida nesse artigo?
- Que recursos o autor empregou para fortalecer seus argumentos?

No entanto, o LDP depois de apresentar o cartaz e o artigo de opinião com a temática, opta por trazer atividades cujo foco está em fragmentos de artigos de opinião. Nesses fragmentos, a temática continua sendo abordada, mas são trechos de artigos descontextualizados, com o objetivo de o aluno identificar o recurso utilizado para argumentar e com perguntas para o aluno extrair informações.

Nessa unidade didática, o LDP traz o cartaz, dois artigos de opinião, trechos de artigo de opinião e capa de caderno de jornal. Vale destacar que, nas atividades propostas a partir do cartaz e da “capa” de caderno de jornal, o LDP deu atenção às atividades de leitura, compreensão, interpretação e desenvolvimento da temática, preparando o aluno para a prática de produção textual.

É importante observar que nesta coleção o texto argumentativo é chamado de artigo de opinião, diferentemente da coleção anterior analisada, cujo nome dado era texto opinativo.

A segunda proposta de produção textual do artigo de opinião aparece nessa unidade depois da apresentação do segundo artigo de opinião. O LDP apresenta um artigo de opinião para leitura (bicicleta como meio de transporte alternativo), traz imagens do trânsito em Nova Iorque e São Paulo. Seguidos de uma sequência de atividades de compreensão e interpretação. A proposta de produção textual aparece nesse contexto.

## Produção escrita

### Artigo de opinião

Há diversos textos em que os autores têm como objetivo defender um ponto de vista sobre um assunto polêmico, a fim de convencer o leitor e levá-lo a refletir sobre o assunto. O artigo de opinião é um exemplo disso. Leia.

#### Bicicleta: uma alternativa de transporte viável nas cidades

Por muito tempo, andar de bicicleta foi considerado uma boa opção de lazer para passeios em parques e bosques nos finais de semana, ou para se fazer trilhas através das estradas acidentadas longe das cidades. Já andar de bicicleta para ir ao trabalho ou à escola era algo característico principalmente das cidades pequenas, onde se acreditava que o trânsito era mais calmo e as distâncias podiam ser vencidas com maior facilidade. Atualmente, porém, as bicicletas têm sido utilizadas também nos grandes centros urbanos.

Em meio aos congestionamentos, à poluição e outros problemas decorrentes do crescimento desordenado das cidades, andar de bicicleta aparece cada vez mais como uma alternativa viável de transporte. Nas cidades, a bicicleta é geralmente utilizada para percorrer curtas e médias distâncias, em trajetos como ir e voltar do trabalho, visitar amigos ou fazer compras.

Segundo alguns estudos realizados na Grande São Paulo no ano de 2006, quando o fluxo de carros aumenta nas ruas, nos famosos horários de *rush*, as bicicletas podem ser até 56% mais rápidas que os carros. Embora a infraestrutura para o trânsito de bicicletas na cidade ainda seja deficiente, a utilização das ciclovias, dos acostamentos, e dos caminhos alternativos, fora das grandes avenidas, poupa muito o tempo dos ciclistas.

Além da grande agilidade e mobilidade, andar de bicicleta é econômico. Em termos de custo e manutenção, a bicicleta é bem mais barata do que o carro. Para quem não pode comprar um veículo motorizado ou mesmo pagar a tarifa do transporte coletivo todos os dias, existem bicicletas de vários tipos e preços, assim, pode-se considerar a bicicleta como um dos meios de transporte mais democráticos que existem.

No entanto, um dos maiores benefícios que a utilização da bicicleta traz diz respeito à saúde, tanto do próprio usuário como dos outros habitantes dos centros urbanos. Ao se locomover de bicicleta diariamente, melhora-se o condicionamento físico, fato que interfere positivamente na disposição e autoestima do ciclista. Além disso, as bicicletas são um meio de locomoção ecológico, pois não emitem poluentes e contribuem para melhorar as condições de vida de todos.

Muitos países europeus, como França, Inglaterra e Alemanha, por exemplo, possuem programas políticos de incentivo ao uso da bicicleta como meio de controlar as taxas de emissão de CO<sub>2</sub> e aumentar a qualidade de vida de seus habitantes. No Brasil, em algumas cidades como Rio de Janeiro, há serviços públicos que permitem à população alugar as bicicletas, pagando taxas diárias ou mensais pelo serviço. ▶

Ciclistas em ciclovia, na cidade de Londres, Inglaterra. ▶



185

Cotidianamente, muitas pessoas utilizam o carro de forma acomodada, percorrendo distâncias às vezes tão curtas que um pedestre pode chegar ao destino com maior rapidez. Substituir o carro pela bicicleta para percursos como esse é de grande valia. Os benefícios são diversos e os resultados vêm, como visto, tanto a curto como a longo prazo.

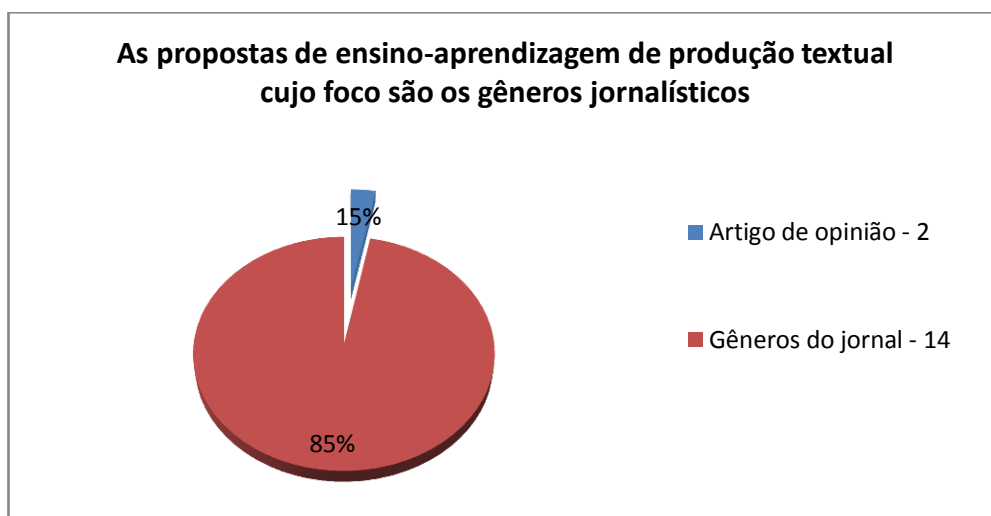
Charles H. F. Chiba – historiador. Extraído do site: <<http://galaxiadainternet.wordpress.com>>. Acesso em: 7 dez. 2011.



A temática abordada nessa proposta é relevante, especialmente para o aluno que vive nos grandes centros urbanos. Em muitas cidades brasileiras, a bicicleta ainda pode ser o principal meio de locomoção, ou seja, nem existe trânsito.

Das 16 propostas de produção textual apresentadas a partir dos gêneros do jornal, duas dessas propostas têm o artigo de opinião como ponto de partida para a produção textual, o que corresponde a 15% das propostas de produção textual a partir dos gêneros discursivos do jornal (gráfico 4). Essa porcentagem indica que essa coleção contempla vários gêneros do jornal, conforme podemos observar na tabela 3.

**Gráfico 4.** As propostas de ensino-aprendizagem de produção textual cujo foco são os gêneros jornalísticos - coleção nº 2



Fonte: autor desta dissertação

As atividades de ensino-aprendizagem de produção textual cujo foco são os gêneros discursivos da esfera jornalística aparecem nessa coleção com maior frequência no oitavo e nono anos.

Porém, na coleção destacam-se os gêneros: crônica, que marca presença do sexto ao nono ano, seguida do artigo de opinião, que é apresentado no oitavo ano (duas vezes) e da sinopse que aparece no sexto e nono ano, como mostra a tabela.

**Tabela 3.** As propostas de produção textual com enfoque nos gêneros de discurso da esfera jornalística

Ano	As propostas de produção textual com enfoque nos gêneros de discurso da esfera jornalística
6º	Sinopse de livro
	Crônica
	Crônica
7º	Crônica
	Entrevista
8º	Crônica
	Artigo de opinião
	Resenha/crítica
	Reportagem
	Artigo de opinião
	Crônica
9º	Notícia
	Roteiro de telejornal
	Sinopse
	Crônica

Fonte: autor desta dissertação

Como podemos observar na tabela 4, nessa coleção as temáticas propostas para as práticas de produção textual com enfoque nos gêneros do jornal foram mais flexibilizadas: das 14 propostas, 5 delas ficaram para o aluno selecionar a temática.

Os temas recorrentes nas propostas de produção textual cujo foco são os gêneros discursivos da esfera jornalística são:

**Tabela 4.** Os gêneros de discurso da esfera jornalística apresentados no LDP e os temas abordados e “sugeridos” para as práticas de produção textual

Ano	Os gêneros de discurso da esfera jornalística apresentados no LDP	Temas abordados e “sugeridos” para as práticas de produção textual
6º	Sinopse de livro	O aluno deve escolher o livro.
	Crônica	O direito ao prazer da leitura.
7º	Crônica	As cabras que pegaram carona no ônibus.
	Entrevista	Entrevista com imigrante ou descendente de imigrante.
8º	Crônica	Vida de adolescente.
	Artigo de opinião	Ficar ou namorar.
	Resenha/Crítica	A critério do aluno.
	Reportagem	Influência da tecnologia em determinada área do conhecimento.
	Artigo de opinião	Prudência no trânsito.
	Crônica	Fatos do cotidiano – humor.
9º	Notícia	O aluno pode selecionar o fato.
	Roteiro de telejornal	Os alunos precisam selecionar três notícias.
	Sinopse	O aluno pode selecionar o filme.
	Crônica	Problema ambiental.

Fonte: autor desta dissertação

Como pudemos identificar na tabela, a temática que deve ser desenvolvida pelo aluno nas práticas de produção textual é “sugerida” pelo LDP no sexto, sétimo e oitavo ano. Porém, no sexto ano, das duas propostas apresentadas, a que propõe a produção textual de sinopse sugere que o aluno escolha no livro o tema; enquanto,

no oitavo ano, das cinco propostas de produção textual apresentadas no LDP em uma delas a temática fica a critério do aluno.

No volume do nono ano, ocorrem dois fatos importantes. Primeiro, porque o aluno tem uma maior liberdade para escolher a temática a ser desenvolvida, visto que, das quatro propostas de produção textual apresentadas, ele pode escolher a temática de três. Segundo que aparece na proposta o gênero roteiro de telejornal, gênero específico do jornalismo da televisão.

Na primeira proposta, o livro traz um artigo de opinião oferecido inicialmente para leitura; posteriormente serão exploradas atividades de interpretação e compreensão. A temática abordada na unidade didática são as relações afetivas na adolescência. Certamente essa temática despertará o interesse do aluno (8º ano), visto que não é um assunto específico para determinado grupo, mas de interesse dos adolescentes. Depois dessas atividades o livro apresenta uma história em quadrinhos, abordando a mesma temática.

Na segunda proposta, o livro apresenta dois artigos de opinião para atividades de leitura, interpretação e compreensão. Se na primeira proposta o livro traz outro gênero para trabalhar a temática, na segunda proposta apresenta fragmentos do gênero artigo de opinião para propor atividades.

O artigo de opinião explana sobre o uso da bicicleta como meio de transporte alternativo, como uma saída para o trânsito, para o lazer e para a preservação do meio ambiente. Pactuamos com a ideia de que o assunto é de enorme relevância e pode despertar o interesse do aluno, sobretudo para os jovens que moram nos grandes centros urbanos.

### **5.2.2 O livro didático e o ensino de produção textual: múltiplos olhares**

Como afirmamos na seção anterior, as propostas de produção textual são apresentadas em unidades didáticas temáticas. Nessa coleção, as propostas de produção textual são sempre apresentadas a partir de textos oferecidos inicialmente para leitura. As práticas de escrita aparecem vinculadas às práticas de leitura. É por meio da leitura que o aluno tem o primeiro contato com o gênero discursivo.

Nessa coleção, as propostas de atividade de produção textual cujo foco é o gênero discursivo artigo de opinião aparecem no oitavo ano, respectivamente na

primeira e na quinta unidade. O artigo de opinião está em evidência no oitavo ano em dois momentos distintos.

Trazer para as propostas de ensino-aprendizagem o mesmo gênero em momentos diferentes pode se tornar significativo se houver uma abordagem que vise a trabalhar os mecanismos da linguagem conforme a necessidade da classe. Desse modo, o livro didático pode proporcionar atividades que visem à progressão dos conteúdos.

As propostas de produção textual escrita são apresentadas pela nomenclatura de produção escrita. Cada proposta subdivide-se em quatro subseções: “Produção escrita”; “Pensando na produção do texto”; “Produzindo o texto” e “Avaliando a produção”. Cada subseção corresponde a etapas de desenvolvimento do texto, como iremos demonstrar na análise a seguir.

Passamos à análise da primeira proposta cujo foco é o artigo de opinião. Essa proposta considera as situações de produção e de recepção do gênero.

Como podemos observar (figura 25), no início há uma contextualização da proposta de produção textual. O enunciado deixa claro para o aluno que o artigo de opinião costuma circular em jornais e revistas. Nele o autor defende um ponto de vista, sendo que suas produções se restringem aos articulistas, quem escreve o gênero e considera os destinatários.

Embora, a proposta afirme que o gênero geralmente circula em jornais e revista, incentiva o aluno a produzir um artigo para hospedar em um *blog*. A proposta considera a possibilidade de o texto produzido pelo aluno ter outros leitores que não seja o professor. O texto produzido pelo aluno será visto pelos colegas da escola e pelos colegas de fora da escola. Como podemos observar na figura abaixo.

Figura 25.

**Produção escrita**

**Artigo de opinião**

No texto “Será que ‘ficar’ é mesmo novidade?”, Jairo Bouer discute sobre o relacionamento afetivo entre os adolescentes nos dias de hoje, posicionando-se sobre esse tema. Agora é a sua vez de produzir um artigo de opinião.

Como você viu, o artigo de opinião costuma veicular em jornais e revistas e as produções são restritas aos articulistas, os autores desses artigos. Por isso, seu artigo deverá ser publicado em um *blog*, com a ajuda do professor. O objetivo dessa produção é que seus conhecidos da escola e de fora dela conheçam sua opinião a respeito da seguinte questão: “Os jovens de 12 a 18 anos preferem namorar ou ficar?”.

Fonte: ALVES, Rosemeire. BRUGNEROTTO, Tatiane. *Vontade de Saber Português*. São Paulo: FTD, 2012. (Volume 8, p. 39).

Essa perspectiva de produção textual na qual o aluno possa ter outros leitores além do professor ganha destaque só recentemente. Este é um ponto positivo do volume, pois possibilita ao professor mostrar ao aluno que a escola é um espaço em que se aprende a escrever para interagir socialmente. Segundo Marcuschi (2008), começa a ser adotada pelo LDP a partir da introdução, no espaço escolar, de princípios da teoria da enunciação e das teorias de gêneros discursivos e/ou textuais.

A temática é abordada no artigo de opinião oferecido para leitura, na história em quadrinhos e na proposta de produção textual. Os três gêneros têm em comum a temática. Na proposta de produção textual escrita, ao aluno é solicitado se posicionar sobre o assunto e produzir um artigo de opinião sobre “Os jovens de 12 a 18 anos preferem namorar ou ficar”.

Explorar a mesma temática em gêneros variados pode indicar que o que está em jogo é a temática e a própria linguagem, evidenciando que para cada gênero discursivo exigem-se elementos linguístico-discursivos que promovam o efeito de sentido.

Essa proposta considera a produção textual como processo, visto que contemplou uma série de atividades que correspondem às etapas do processo de escrita: planejamento, escrita, revisão e avaliação. Porém, como iremos demonstrar posteriormente, as etapas de escrita e de revisão exigem uma maior atenção por parte do professor também.

A etapa do planejamento do texto está na subseção “Pensando na produção do texto”. Nessa fase, o aluno recebe algumas orientações para elaborar o artigo de


opinião. Ele é “convidado” a planejar o texto, defender o seu posicionamento sobre o assunto, realizar pesquisas sobre o assunto em diferentes mídias, levantar os argumentos e os contra-argumentos, adequar a linguagem ao destinatário e pensar no título para o artigo.

Figura 26

**Pensando na produção do texto**

Leia algumas orientações para auxiliar na produção do seu artigo de opinião.

- a) Primeiro, defina qual será seu posicionamento perante o assunto.
- b) Pesquise em jornais, revistas e na internet sobre o tema, para ter embasamento.
- c) Faça um levantamento dos possíveis argumentos e contra-argumentos que você poderá usar.
- d) Os argumentos devem ser convincentes e estar bem fundamentados.
- e) A linguagem deve ser objetiva e adequada ao destinatário.
- f) Pense em um título coerente e sugestivo para seu artigo.



Relac

Marcia Palhares

Fonte: ALVES, Rosemeire. BRUGNEROTTO, Tatiane. *Vontade de Saber Português*. São Paulo: FTD, 2012. (Volume 8, p. 39).

Na atividade do item b, o aluno é incentivado a pesquisar sobre o assunto em outras mídias, possibilidade para o estudante trazer para seu texto outros discursos além dos apresentados no livro didático. Nessa atividade, o aluno vai acionar outros textos, outros discursos para construir o seu. Na perspectiva de Maingueneau (2015), o enunciador, ao construir seu texto, aciona o interdiscurso, isto é, recorre a outros gêneros, a outros discursos.

O enunciador para realizar um enunciado necessariamente aciona o interdiscurso, isto é, recorre ao que já foi dito sobre o assunto. Em outras palavras, dominar esses aspectos da língua(gem) é fundamental para desenvolver textos argumentativos bem fundamentados.

O item d menciona que os argumentos devem estar bem fundamentados, no entanto, o livro didático não orienta nem sugere como o aluno pode fundamentar esses argumentos no texto. Essa atividade pressupõe que o aluno já domina esses aspectos da língua(gem). Tal qual a outra coleção analisada, o trabalho do professor no processo de escrita do texto torna-se fundamental.

No item e, a linguagem empregada pelo aluno na produção do artigo de opinião “deve ser objetiva e adequada ao destinatário”, ou seja, supõe-se que o aluno já domina a linguagem do gênero e conhece os destinatários, no caso, os

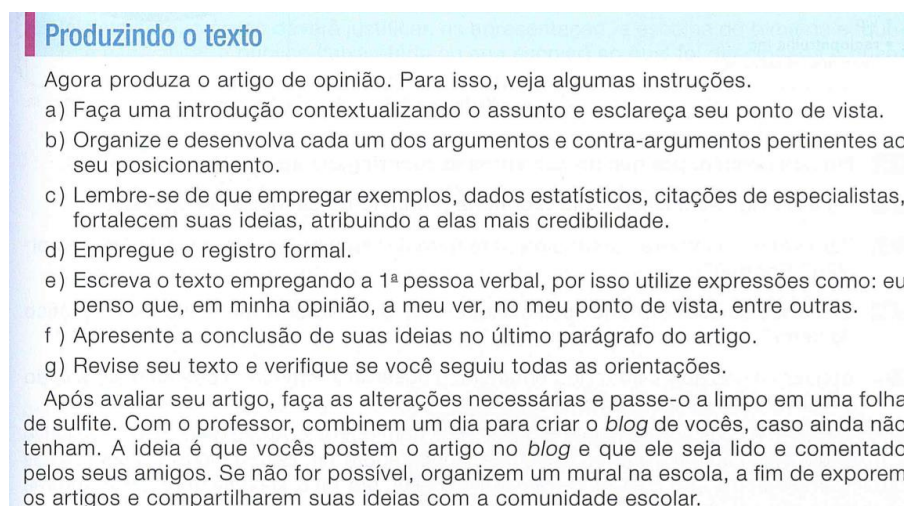
colegas da escola e de fora da escola. Um ponto importante é que o professor deixa de ser o único leitor/corretor do texto. Nessa perspectiva, o texto assume uma postura interativa. Como apontam Koch e Elias (2009), “a compreensão não requer que os conhecimentos do texto e do leitor coincidam, mas que possam interagir dinamicamente”.

Vale destacar que essa é a primeira vez que o livro didático traz nas propostas de ensino-aprendizagem de produção textual proposta cujo foco é o artigo de opinião, o que sugere que seja um gênero ainda não abordado nos volumes desta coleção. O aluno ainda não teve contato com a linguagem do gênero.

O planejamento da escrita é uma etapa fundamental para que o aluno possa desenvolver seu texto. Nessa fase do processo de escrita, o aluno necessariamente fará algumas escolhas como gênero, suporte, destinatários e conteúdo. Esses aspectos foram contemplados nessa etapa, no entanto, as questões referentes à textualidade não foram mencionadas.

Depois das orientações para o planejamento da produção textual, na subseção “Produzindo o texto” será oferecido ao aluno uma sequência de “instruções” para a escrita efetiva do texto. Conforme figura abaixo.

Figura 27



**Produzindo o texto**

Agora produza o artigo de opinião. Para isso, veja algumas instruções.

- a) Faça uma introdução contextualizando o assunto e esclareça seu ponto de vista.
- b) Organize e desenvolva cada um dos argumentos e contra-argumentos pertinentes ao seu posicionamento.
- c) Lembre-se de que empregar exemplos, dados estatísticos, citações de especialistas, fortalecem suas ideias, atribuindo a elas mais credibilidade.
- d) Empregue o registro formal.
- e) Escreva o texto empregando a 1ª pessoa verbal, por isso utilize expressões como: eu penso que, em minha opinião, a meu ver, no meu ponto de vista, entre outras.
- f) Apresente a conclusão de suas ideias no último parágrafo do artigo.
- g) Revise seu texto e verifique se você seguiu todas as orientações.

Após avaliar seu artigo, faça as alterações necessárias e passe-o a limpo em uma folha de sulfite. Com o professor, combinem um dia para criar o *blog* de vocês, caso ainda não tenham. A ideia é que vocês postem o artigo no *blog* e que ele seja lido e comentado pelos seus amigos. Se não for possível, organizem um mural na escola, a fim de exporem os artigos e compartilhem suas ideias com a comunidade escolar.

Fonte: ALVES, Rosemeire. BRUGNEROTTO, Tatiane. *Vontade de Saber Português*. São Paulo: FTD, 2012. (Volume 8, p. 38).



Para a prática de produção do texto, o aluno tem a sua disposição uma sequência de instruções para seguir: fazer uma introdução, esclarecer o seu ponto de vista e contextualizar o assunto; expor e desenvolver os argumentos e contra-argumentos; usar dados estatísticos, citações de especialistas para fortalecer as ideias; usar o registro formal; fazer uso da 1ª pessoa; apresentar conclusão e revisão.

Vale ressaltar que as atividades continuam a ser propostas com verbos na tipologia injuntiva, ou seja, os verbos de comando dos enunciados vão dando as pistas para que o aluno produza o texto.

Essa atividade apresenta uma série de etapas que o aluno precisa seguir para produzir seu texto, entretanto, não oferece reflexão nem mostra caminhos para que o aluno possa se apropriar do discurso do outro para validar ou refutar o que está afirmando ou negando em seu texto. Embora mencione que o ponto de vista de especialista dará mais credibilidade. Cabe ao professor apontar esse diálogo entre textos, o que possibilita uma maior consistência na construção do texto argumentativo, no caso, artigo de opinião.

No item e, aparece a marca verbal utilizada pelo enunciador do artigo de opinião (1ª pessoa do singular). Nesse item, a atividade lista uma relação de estratégias que o aluno pode utilizar para se colocar discursivamente no texto “eu penso que”, “a meu ver” etc. Fica claro para o aluno que ele pode manifestar sua opinião, seu posicionamento sobre o assunto.

Para a produção textual de um artigo de opinião, o enunciador pode enunciar em primeira pessoa como também em terceira pessoa. Como qualquer outro gênero discursivo, ele deve considerar os seus possíveis leitores e o mídiu em que o gênero irá circular. Por exemplo, a linguagem empregada para produzir um artigo de opinião que irá circular no jornal *Folha de São Paulo* traz uma linguagem diferente de um artigo produzido para o jornal *Agora*. São jornais produzidos para públicos diferentes.

No item f, solicita-se ao aluno a conclusão de suas ideias. Ele é informado de que o texto possui uma conclusão, no último parágrafo, mas não aparece nenhuma informação indicando como o aluno pode fazer essa conclusão.

Na subseção destinada ao planejamento do texto, o aluno foi incentivado a pensar no título “Pense em um título coerente e sugestivo para seu artigo”, no

entanto, nas atividades propostas para a prática de escrita do texto, o título não foi nem mencionado.

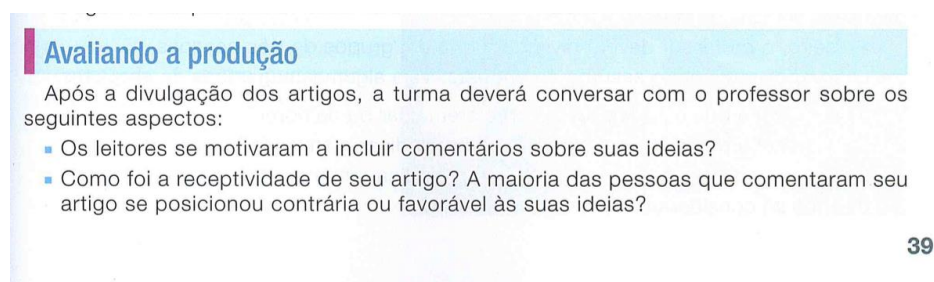
A revisão é uma etapa do processo de produção textual fundamental para se chegar a um texto com melhor qualidade. Nessa etapa, o aluno pode conferir alguns aspectos do texto como: verificar a ortografia, a pontuação, os aspectos estruturais do gênero, a linguagem empregada, fazer correções gramaticais (concordância). Segundo Serafin (2001), o processo de revisão pode ser repetido mais de uma vez: várias revisões contribuem para melhorar a forma final do texto.

Nessa proposta, a revisão consiste em “faça as alterações necessárias e passe-o a limpo em uma folha de sulfite”, prevalece o caráter instrucional, seguido às instruções chega-se ao produto, no caso, o texto. No processo de ensino-aprendizagem de produção textual, todas as etapas do processo são fundamentais para que o aluno desenvolva as habilidades de escrita.

O processo de produção textual envolve múltiplos aspectos, de ordem complexa para o iniciante. No contexto escolar, o aluno está desenvolvendo a habilidade de escrever; cada etapa contribui para aquisição/desenvolvimento das habilidades de escrita. Por outro lado, o texto é resultado desse processo, onde cada etapa torna-se indispensável para se produzir um texto de qualidade.

Na etapa de avaliação o aluno pode atuar como leitor e crítico do próprio texto. Na subseção “Avaliando a produção”, o aluno recebe algumas orientações para realizar a avaliação da produção textual: observar se os leitores introduziram algum comentário; como o artigo foi recebido pelos leitores e identificar se os leitores se posicionaram contra ou a favor.

Figura 28.



Fonte: ALVES, Rosemeire. BRUGNEROTTO, Tatiane. *Vontade de Saber Português*. São Paulo: FTD, 2012. (Volume 8, p. 39).

Essa atividade de avaliação possibilita que o aluno reflita sobre seu próprio texto, uma vez que ele foi solicitado a ouvir a opinião e o posicionamento de outras pessoas sobre o seu texto. Em outras palavras, torna-se uma atividade na qual pode-se instalar um discurso polissêmico, uma vez que o aluno vai ouvir outras vozes sobre o seu texto, possibilidade concreta de construção de uma pluralidade de sentidos.

E, assim, o discurso na escola vai deixando a sua versão autoritária e vai se constituindo polêmico e polissêmico. Com afirmação de Moraes (2015), a sala de aula como palco de embates de vozes, espaço de transformação permanente.

Na primeira proposta, o livro didático menciona as condições de produção e recepção do gênero, o destinatário, o enunciador do artigo, enquanto na segunda proposta o livro didático parece partir do pressuposto de que o aluno já possui algum conhecimento do gênero e visa a aprofundar os conhecimentos.

A segunda proposta, também, é apresentada dentro de uma unidade didática temática. O tema dessa unidade é o trânsito. Nessa unidade, nos dois capítulos, são apresentados dois artigos de opinião que visam a explorar a leitura, compreensão e interpretação de texto, essas atividades são intercaladas com atividades baseadas em fragmentos de artigo de opinião.

No início da segunda proposta de produção textual cujo foco é o artigo de opinião, o aluno é informado de que há diversos textos nos quais o autor precisa defender um ponto de vista sobre um assunto polêmico, entre esses textos o artigo de opinião. Porém, não explicita quais seriam os outros textos que o autor também defende um ponto de vista, como podemos observar na figura 24.

Nessa proposta de produção textual, a noção de texto é tomada como sendo equivalente à noção de gênero discursivo. Embora a materialização do discurso aconteça no texto, sempre que enunciamos estamos enunciando por meio de determinados gêneros. Escolhemos o que melhor atende aos propósitos comunicacionais em determinada situação enunciativa, como defende Maingueneau (2015).

No momento em que o livro didático adota uma perspectiva de ensino com enfoque nos gêneros discursivos, faz-se necessário considerar as instâncias discursivas nas quais esse discurso é produzido. Um ensino focado na perspectiva discursiva exige outra metodologia de ensino, visto que o texto é lugar de

materialização do discurso. Conforme Santos (2013), o ensino a partir de uma perspectiva discursiva passa a considerar os sujeitos e as instâncias discursivas.

Desse modo, as propostas de práticas de escrita na escola podem criar possibilidades nas quais o aluno possa ter o que dizer, assumir seu ponto de vista e conte uma história. Assim, a produção de texto leva o aluno à transformação, à mudança de comportamento, ao posicionamento diante do tema proposto. Como sabemos uma história tem começo, meio e fim, um todo que conflui para a produção do sentido.

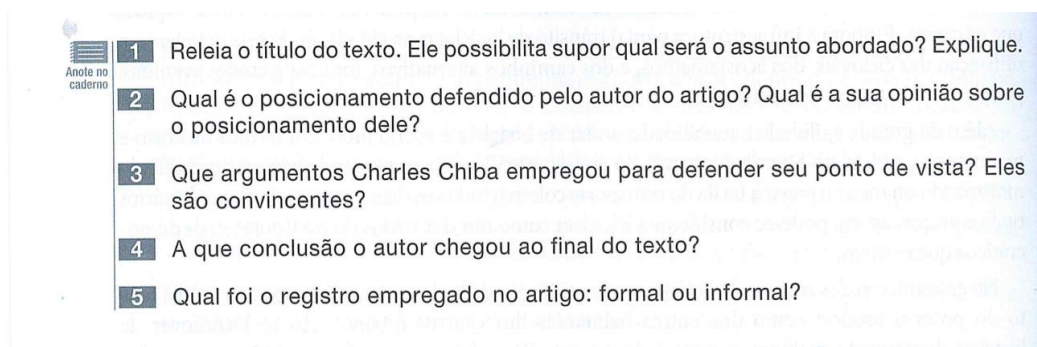
Nesse sentido, adotar as propostas de produção textual cujo foco são os gêneros discursivos podem ser uma oportunidade para aluno compreender que o gênero funciona como um dispositivo de comunicação, visto que o enunciado é resultante da necessidade do enunciador ter o que dizer, para quem dizer, em determinadas situações enunciativas.

Caso o livro didático ou o professor adote as propostas de produção textual a partir da concepção das tipologias textuais (narração, descrição, argumentação, injunção, exposição), o aluno vai conhecer uma sequência linguística, visto que são modos de organização textual, como apontam, Santos, Riche e Teixeira (2013).

Essa perspectiva de ensino de produção textual leva a atividades mecanicistas, nas quais o aluno reproduz o discurso apresentado no livro didático ou o discurso do professor. Em outras palavras, as práticas de escrita na escola servindo apenas para as finalidades escolares, distante da realidade extra escolar do aluno.

Como pudemos observar no artigo apresentado no início da seção “Produção escrita”, embora ele esteja direcionado à produção textual, o início das atividades se dá a partir de artigos de opinião para leitura, que, na sequência, servirá para o aluno responder a cinco perguntas, como podemos observar.

Figura 29



Fonte: ALVES, Rosemeire. BRUGNEROTTO, Tatiane. *Vontade de Saber Português*. São Paulo: FTD, 2012. (Volume 8, p. 186).

Vale lembrar que se trata de uma seção selecionada pelo livro didático para apresentar a proposta de produção textual. Como podemos verificar na primeira pergunta, o aluno precisa explicar o título do texto, o que possibilita ao leitor supor qual será o tema abordado.

Acreditamos que na proposta poderia ter sido explorado o uso dos recursos gráficos, o tamanho da fonte, negrito, cores e os possíveis efeitos de sentido a partir desses recursos. Partimos do pressuposto de que todo texto é multimodal e esses recursos corroboram para a análise e interpretação do que é proposto. Esses recursos multimodais favorecem a construção do sentido do texto.

Nas três perguntas subsequentes, o aluno precisa identificar e contrapor o ponto de vista do autor, identificar os argumentos e a conclusão. Essa tarefa exige do aluno a leitura, compreensão, interpretação e especialmente a identificação dos elementos do texto que estruturam o gênero: título, posicionamento, argumentos e conclusão.

O LDP solicita, ainda, que o aluno emita opinião sobre a opinião do autor do texto, porém faltam orientações concretas para que o aluno possa emitir sua opinião. É uma atividade subjetiva. A questão três evidencia a importância da argumentação no gênero em destaque. O aluno precisa reconhecer esses argumentos. O professor pode levar o aluno a pensar esses argumentos como forma de posicionamento de um ponto de vista.

A quinta e última questão menciona a linguagem utilizada, porém basta que o aluno reconheça o registro empregado no artigo de opinião, formal ou informal.

Na sequência, o livro didático traz as subseções destinadas à produção textual. A proposta é composta de quatro subseções que evidenciam a produção textual como processo. A subseção “Pensando na produção do texto” traz atividades que envolvem o planejamento do texto.

No plano semântico, a palavra “pensando” imprime a ideia de que é algo que está acontecendo continuamente, o que traz a noção da produção textual vista como processo. O verbo “pensar” empregado no início dessa tarefa (figura 31) está marcado pelo gerúndio “pensando”, o que sugere um movimento contínuo que auxilia a produção textual.

Em seguida, os verbos empregados nas atividades dessa subseção também trazem a ideia de planejamento do texto: pesquise, registre, selecione, escolha, reflita. Essa ideia fica evidenciada também na próxima atividade, “Depois de tudo planejado”, como veremos posteriormente. Essas atividades trazem implícitas uma concepção de produção textual como processo.

Segundo Santos, Riche e Teixeira (2013), a produção textual como processo envolve muitas etapas, preparação, pré-escrita, planejamento do texto, primeira produção, produção escrita (primeiro rascunho), revisão, avaliação e reescrita do texto.

Figura 30

**Pensando na produção do texto**

Agora, é a sua vez de produzir um artigo de opinião. Você terá como objetivo expor seu ponto de vista sobre a falta de prudência no trânsito. Seus leitores serão a comunidade escolar, pois você e sua turma deverão expor as produções em um mural na escola. No entanto, antes de produzi-la, observe as orientações a seguir.

- a) Pesquise na internet casos de imprudência no trânsito e avalie as consequências do comportamento inadequado de motoristas, motociclistas e pedestres.
- b) Registre alguns comentários, expondo sua opinião sobre a atitude das pessoas envolvidas.
- c) Selecione informações para serem utilizadas como argumentos, a fim de confirmar e solidificar seu ponto de vista.
- d) Escolha bem seus argumentos, de maneira clara, objetiva e sucinta.
- e) Reflita sobre possíveis soluções para os problemas apontados.

186

- f) Lembre-se de que o registro a ser empregado no artigo é o formal.
- g) Pense em um título que possibilite supor qual é o assunto a ser tratado em seu artigo e o seu posicionamento sobre ele.

Nessa subseção, o aluno é informado de que irá desenvolver um artigo de opinião sobre a “falta de prudência no trânsito”, o enunciado deixa claro que o artigo produzido pelo aluno será colocado no mural escolar e tendo como leitor a comunidade escolar.

Tal qual a coleção anterior, os verbos de comando permanecem na tipologia “injuntiva” – pesquise, registre, selecione, escolha, reflita – promovendo a ideia de um processo pelo qual o aluno irá passar para a construção do texto.

Assim como a temática da proposta anterior, essa também é imposta, o LDP não sugere outra possibilidade. Essa imposição se configura como uma tentativa de trabalhar a temática sobre vários aspectos: leitura, compreensão, interpretação e produção textual. Em outras palavras, a proposta de produção textual adquire uma conotação de cumpra-se.

O livro didático, ainda, determina quem são os leitores e onde o artigo vai circular. Dentro desse contexto, os verbos pesquise, registre, selecione, escolha, reflita e pense, seguidos do pronome você (elíptico nos enunciados), são verbos de comando que expressam ordem.

Embora o discurso pedagógico seja tratado como autoritário, a atividade proporciona ao aluno a oportunidade de se tornar sujeito de discurso, pois conforme o enunciado da questão, “Você terá como objetivo expor seu ponto de vista sobre a falta de prudência no trânsito”. Nesse sentido, o LDP quebra com o paradigma do discurso autoritário escolar, abrindo perspectivas para uma cenografia em que o aluno passe a ser, de fato, sujeito de discurso.

Na segunda proposta de produção textual, o artigo de opinião oferecido para leitura é extraído da internet, porém as atividades não exploram a relação do gênero com o suporte, apenas informam onde geralmente o gênero circula, jornais e revistas. As atividades não exploram a relação do gênero com o suporte, por exemplo, ler ou produzir um artigo de opinião para um jornal impresso é diferente de ler ou produzir para uma rede social, da mesma forma que a interação acontece de modo diferenciado.

Considerando que essa proposta de ensino de produção textual cujo foco é o artigo de opinião é a segunda apresentada no livro, caberia aprofundar mais os conteúdos. Por exemplo, explorar os aspectos linguístico-discursivos do gênero de

modo que o aluno possa visualizar e compreender a função de cada escolha linguístico-discursiva dentro no texto; relacionando a linguagem do gênero nas diversas mídias, se possível a mesma temática; o aluno poderia escolher um tema de seu interesse, um acontecimento atual da própria comunidade.

Talvez essa perspectiva proporcionasse atividades mais significativas, seja por possibilitar que o aluno reflita sobre os assuntos da própria comunidade, seja pela possibilidade de ele perceber que adequamos a linguagem de acordo com os propósitos comunicacionais, como também pela possibilidade de o aluno acionar o interdiscurso, uma vez que ele vai enunciar a partir do que já foi dito sobre determinado assunto da própria comunidade. Desse modo, as sequências didáticas ou os projetos seriam, então, uma opção para a transposição desse conteúdo.

O livro didático também incentiva o aluno a observar algumas orientações antes de começar a produção: pesquisar na internet e anotar comentários e informações para serem utilizados como argumentos com a finalidade de solidificar o ponto de vista; apresentar possíveis soluções para o problema; usar o registro formal; e pensar no título, este deve refletir o posicionamento assumido. Essas orientações são semelhantes às oferecidas ao aluno na proposta anterior.

São essas orientações que irão possibilitar ao aluno planejar o texto, entretanto, a informação de que se trata da etapa de planejamento do texto e sua importância no processo de escrita não é abordada com o aluno. Como mencionamos na análise anterior, essa etapa é de fundamental relevância no processo de escrita.

Após as determinações, o aluno precisa “observar” algumas orientações antes de desenvolver o artigo de opinião. Novamente o foco da atividade está na estrutura do texto: já foi dada a temática, pesquisar exemplos de imprudência no trânsito, emitir a opinião, selecionar as informações para serem usadas como argumentos, apontar possíveis soluções para o problema, conferir se o registro empregado é o formal e empregar um título que possibilite ao leitor identificar a temática abordada. Novamente, parece que o livro didático pressupõe que o aluno domina os mecanismos da textualidade.

No início da subseção “Produzindo o texto” (figura 32), o livro didático menciona que, depois de tudo planejado, o aluno deve produzir o artigo de opinião



em um rascunho, de acordo com as orientações apresentadas, como podemos observar na atividade.

Figura 31

### Produzindo o texto

Depois de tudo planejado, produza o artigo de opinião em um rascunho, de acordo com as orientações a seguir.

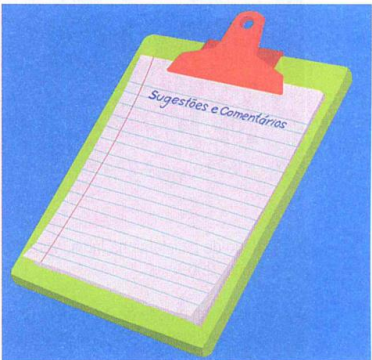
- Inicie seu artigo apresentando o assunto a ser discutido.
- Assuma um ponto de vista, expondo de modo claro e objetivo seu posicionamento.
- Escreva os argumentos que confirmem seu ponto de vista, tomando por base as informações levantadas.
- Proponha possíveis soluções para o problema abordado.
- Revise seu texto e verifique se você seguiu todas as orientações.

Troque sua dissertação com a de um colega e sugiram alterações para os textos. Em seguida, avalie as sugestões do seu colega e considere as que forem pertinentes para a melhoria do seu texto.

Faça as alterações necessárias e passe a dissertação a limpo, reescrevendo-a. Depois, assine-a e, com os colegas e sob a orientação do professor, montem o mural com os artigos produzidos.

Além de expor as produções no mural da escola, verifiquem com o professor a possibilidade de expor os artigos no DETRAN (Departamento Estadual de Trânsito) da sua cidade, pois nele, diariamente, circulam pessoas envolvidas com o trânsito. Assim, essa exposição permite que muitas pessoas tenham acesso às produções de vocês, podendo refletir sobre as questões de trânsito discutidas em seus textos.

Para que isso seja possível, o professor deverá entrar em contato com o DETRAN, pedindo permissão para realizar essa atividade. Caso a proposta seja possível, combinem com o professor a melhor data e a forma como os artigos serão levados para lá. Para saber como foi a reação do público em relação às ideias propostas nos artigos, vocês podem deixar, ao lado do mural, um caderno ou outro material para que os leitores escrevam seus comentários.



Imagens Studio

Fonte: ALVES, Rosemeire. BRUGNEROTTO, Tatiane. *Vontade de Saber Português*. São Paulo: FTD, 2012. (Volume 8, p. 187).

Nessa atividade, a sugestão de adotar o rascunho parece tratar da primeira escrita. A atividade menciona o uso do rascunho, a revisão e a reescrita. Nesse sentido, a produção textual englobaria o planejamento, a primeira escrita, a reescrita e a avaliação.

Embora a proposta considere algumas etapas do processo de produção textual, a revisão consiste em o aluno verificar se seguiu todas as orientações. Nas duas propostas, o LDP não traz uma orientação para uma revisão efetiva do texto. Segundo Santos, Riche e Teixeira (2013), a etapa da revisão é o momento de

trabalhar os problemas que aparecem na primeira produção e fornecer alternativas para superá-los.

Na perspectiva das autoras, nessa fase é adequado perguntar: como foi apresentada a situação de comunicação (destinatário, objetivos gênero etc.)? Como foi a elaboração dos conteúdos? Como foi o planejamento do texto? (a organização estrutural do texto) e como foi a realização do texto? (seleção lexical, estruturas sintáticas e elementos semânticos)

Nessa proposta apresentada no LDP faz parte da revisão o aluno trocar o texto com o colega. O aluno pode fazer sugestões como também acatar sugestões que visem a melhorar o seu texto. Ao nosso ver, essa atividade possibilita que o aluno atue como leitor e crítico do próprio texto, desde que o professor organize as atividades.

O propósito dessa atividade é contemplar a revisão e a avaliação, porém não oferece parâmetro para uma revisão nem para uma avaliação efetiva da produção textual. No que tange a autoavaliação, Santos, Riche e Teixeira (2013) defendem que pode-se criar com o aluno uma lista de verificação para nortear a autoavaliação.

A etapa de reescrita do texto ficou para o aluno passar o texto a limpo e fazer as alterações sugeridas. Essa etapa de reescrita é de fundamental importância, pois é nela que se checa a estrutura do gênero, a linguagem, os recursos linguístico-discursivos, os aspectos de textualidade. Em outras palavras, as orientações para reescrita do texto apresentadas no LDP ainda são superficiais, o que exige do professor uma maior atenção.

Essa proposta de produção textual considera que a escrita é um processo, visto que nas tarefas anteriores foi proposta uma série de atividades nas quais o aluno planeje o texto, pesquise informações, selecione argumentos, considere que a primeira escrita é um rascunho.

Porém, podemos observar nos gestos enunciativos da atividade de produção textual que o objetivo é levar o aluno a dominar a estrutura textual, uma vez que o que está em jogo são os aspectos estruturais do texto: apresentação do assunto, argumentos (desenvolvimento da temática) e a solução do problema apresentado no primeiro parágrafo.

Compreendemos que produzir um texto não é apenas ter uma temática/assunto e dispor de maneira lógica, apresentando assim: introdução, desenvolvimento e conclusão.

O processo de produção textual requer o domínio de múltiplos aspectos da linguagem. A escrita é uma forma de comunicação e, como tal, exige que os usuários da língua possuam certas habilidades desenvolvidas para que possam agir nas diversas situações enunciativas.

Para produzir um texto, não basta ter o que dizer, mas faz-se necessário possuir o que Maingueneau (2008) chama de competência discursiva, ou seja, saber agir em determinadas situações enunciativas. Além dos aspectos de textualidade já citados, as propostas de produção textual, numa perspectiva discursiva, contemplam a narratividade do aluno. Conforme aponta Santos (2003), a narratividade é uma das marcas de enunciação e está presente sempre que o homem enuncia.

Embora a proposta de produção textual apresentada no LDP contemple algumas etapas do processo de produção textual, a escrita como processo se restringe à seleção dos argumentos e ao uso de rascunho, visto que a tarefa de revisão do texto consiste em o aluno conferir se seguiu todas as orientações: “Revise seu texto e verifique se você seguiu todas as orientações”. Nessa proposta de produção textual, o termo orientação possui caráter de instrução, visto que a orientação é mediada pelo professor, enquanto instrução traz a ideia de que é só segui-la para alcançar o resultado, o produto (texto).

Nessa proposta, o aluno é informado de que se trata de uma produção textual de um artigo de opinião, porém no final da proposta ocorre que o termo artigo de opinião é substituído no livro didático por dissertação, nota-se que há uma instabilidade do conceito. Apresenta, assim, a confusão entre gênero e tipologia.

Essa flutuação do termo pode acarretar implicações importantes na produção textual do aluno. Uma perspectiva de ensino de produção textual com enfoque nos gêneros discursivos considera as instâncias discursivas na qual o discurso foi realizado, as situações de produção e de recepção do gênero, o suporte, as marcas linguístico-discursivas do gênero, entre outros.

Por outro lado, pode levar o aluno a compreender que artigo de opinião e dissertação são o mesmo gênero, quando na realidade estão ligados a universos discursivos distintos e possuem finalidades específicas.

O uso da primeira pessoa é uma das características do gênero artigo de opinião, conforme afirma Rodrigues (2005). Entretanto, em todos os enunciados da proposta de produção textual o uso da primeira pessoa do singular (eu) não é mencionado. Porém, aparece quatro vezes implicitamente o pronome você “assuma um ponto de vista, expondo de modo claro e objetivo o seu (teu/você) posicionamento”. Cabe ao professor orientar o aluno que no gênero em questão o enunciador (aluno) pode manifestar explicitamente seu ponto de vista.

Esse posicionamento mencionado é realizado em todo discurso, visto que ao realizar um discurso o sujeito assume um papel social, traz com ele os valores ideológicos da sociedade da qual faz parte ou da instituição que representa, conforme aponta Citelli (2004).

No contexto escolar, especialmente no processo de produção textual, faz-se necessário que o aluno compreenda quais são os mecanismos de linguagem que possibilitam esse posicionamento. O enunciador materializa um discurso por meio do gênero que por sua vez se concretiza no texto. Sempre que elaboramos um discurso estamos realizando a partir de outros já existentes socialmente, desse modo todo discurso é assumido no bojo de um interdiscurso como aponta Maingueneau (2015).

O professor precisa estar atento para explicitar para o aluno que são perspectivas diferentes. O artigo de opinião é um gênero de discurso da esfera jornalística e a dissertação da esfera discursiva escolar. Caso o professor não domine as duas perspectivas de ensino, pode acontecer de tomar um pelo outro. E principalmente não considerar as situações de produção e de recepção do gênero.

Na etapa do planejamento, o aluno é informado de que seus leitores serão a comunidade escola, “expor as produções em um mural na escola”, no entanto, no final da proposta o aluno é incentivado a expor seu texto no DETRAN da cidade e deixar um caderno ou material que o leitor possa interagir.

O livro didático estimula o protagonismo do aluno “... verifiquem com o professor a possibilidade de expor os artigos no DETRAN”; combinem com o professor, entre outros.

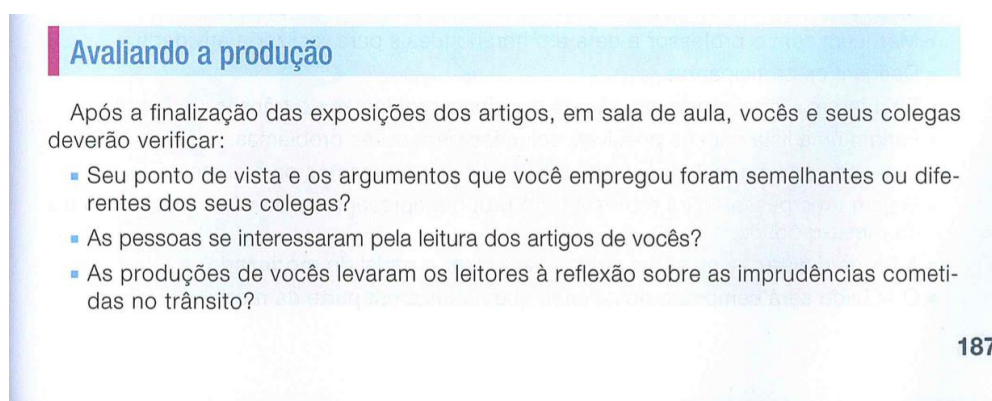
Nessa proposta de produção textual, o professor é mencionado algumas vezes, sendo que uma vez para mediar a montagem do mural e as demais são para

receber orientações. Nesse sentido, o livro didático considera o professor como um sujeito ativo no processo.

Vale destacar que os gestos enunciativos das propostas de produção textual apresentadas no livro didático também irão ressoar nos gestos enunciativos do professor em sala de aula e conseqüentemente no desenvolvimento das habilidades da escrita. Pelo que pudemos analisar as duas propostas de produção textual dessa coleção coloca em evidência a estrutura textual, deixando de abordar os aspectos discursivos e de textualidade.

Quanto à avaliação da produção, ela consiste em comparar os argumentos utilizados pelos alunos, se despertou o interesse dos leitores, e se os textos produzidos pelos alunos levaram o leitor a refletir sobre a temática abordada, como podemos observar na figura a seguir.

Figura 32



Fonte: ALVES, Rosemeire. BRUGNEROTTO, Tatiane. *Vontade de Saber Português*. São Paulo: FTD, 2012. (Volume 8, p. 187).

Nota-se que o que está em jogo o tempo todo é a temática. Porém, essa atividade pode se tornar significativa para os sujeitos envolvidos no processo, uma vez que possibilita que o aluno faça comparação entre os argumentos utilizados por ele e pelos colegas, reflita sobre o posicionamento dos leitores. Essa atividade possibilita que o aluno desenvolva o senso crítico, pois se colocou como leitor do próprio texto como também do texto do colega.

Em outras palavras, um texto produzido na escola, mas que a finalidade não foi unicamente para cumprir as finalidades escolares, por exemplo, para o professor dar a nota ou testar o que o aluno já domina.

Na avaliação, não fica claro para o aluno se os argumentos são informações ou aspectos da textualidade. Ou partem do pressuposto de que os alunos são escritores competentes, ou seja, dominam os recursos linguístico-discursivos do texto. Em nenhum momento nas atividades propostas o aluno foi solicitado a refletir sobre o uso da língua(gem), apenas identificar se empregou o uso formal.

As propostas de ensino-aprendizagem de produção textual analisadas apresentam a possibilidade de o aluno se tornar sujeito de discurso. A questão relativa à avaliação abre a possibilidade para o aluno se tornar um sujeito crítico do próprio texto.

Essas propostas de ensino-aprendizagem de produção textual podem ser mais exploradas, caso o professor adote os módulos didáticos ou os projetos. Uma vez que, ao trazer os gêneros de outro universo discursivo para a sala de aula, o objetivo é levar o aluno a dominar o gênero, a linguagem. Como defendem Schneuwly e Dolz (1999), o que é visado é o domínio, mais perfeito possível, do gênero correspondente à prática de linguagem para que, assim instrumentado, o aluno possa responder as exigências comunicativas com as quais ele é confrontado.

Os módulos e os projetos oferecem situações de ensino na quais o aluno possa desenvolver a competência discursiva. Na perspectiva de Maingueneau (2008), a competência discursiva está associada a um saber fazer, saber agir em determinadas situações sociais de uso da língua.

## **Considerações finais**

Esta pesquisa dedicou-se à análise das propostas de ensino-aprendizagem de produção textual, cujo foco é o gênero discursivo artigo de opinião, pertencente ao universo discursivo jornalístico, mas que, quando utilizado no LDP, passa a integrar o universo discursivo pedagógico. Integra o *corpus* desta pesquisa duas coleções de livro didático de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental II, selecionadas pelo PNLD de 2014.

Propusemos como objetivo **geral desta dissertação** analisar as atividades de produção textual a partir do gênero discursivo artigo de opinião, propostas no livro

didático de Língua Portuguesa do fundamental II, visando à contribuição delas para o desenvolvimento da habilidade de escrita do aluno.

Para alcançarmos uma reflexão mais ampla e completa, elegemos três **objetivos específicos**:

- 1) Analisar os aspectos linguístico-discursivos das propostas de produção textual de livros didáticos de Língua Portuguesa.
- 2) Observar se o discurso apresentado nas propostas de produção textual evidencia um ensino de língua mais reflexivo.
- 3) Verificar se as propostas contemplam o trabalho com a língua portuguesa a partir do gênero artigo de opinião, possibilitando que o aluno se torne um sujeito crítico diante de uma dada circunstância de comunicação.

Dada a complexidade do objeto de estudo – o artigo de opinião como gênero para o desenvolvimento da competência de escrita do aluno, optamos por uma pesquisa de abordagem de base quantitativa e qualitativa, por compreendermos que as duas abordagens nos permitiriam abordar múltiplos aspectos do objeto de estudo.

Partimos, então, para atingir os objetivos, tendo em vista o objeto de estudo da seguinte questão: Como as atividades de produção textual a partir do gênero discursivo jornalístico, mais especificamente o artigo de opinião, proposta nos livros didáticos de Língua Portuguesa de Ensino Fundamental II, contribuem para o desenvolvimento da habilidade da escrita dos alunos da escola básica?

Acreditamos ter atingido os objetivos propostos, uma vez que:

1) Pelo mapeamento realizado em relação às coleções que constituíram o *corpus* da pesquisa, identificamos que as propostas de produção textual apresentadas nas duas coleções contemplam uma diversidade de gêneros discursivos, pertencentes a diversos universos discursivos.

2) As coleções apresentam nas suas propostas de produção textual uma diversidade de gêneros discursivos, pertencentes a universos discursivos distintos como escolar, cotidiano, teatro, publicidade, quadrinhos, mas são os gêneros pertencentes à esfera literária e à jornalística que recebem maior destaque nas propostas de produção textual.

A primeira coleção analisada possui traços inovadores ao apresentar nas propostas de produção textual um enfoque nos gêneros digitais. No entanto, na proposta de produção textual cujo foco é o artigo de opinião, não menciona se está trabalhando com o gênero discursivo artigo de opinião ou com a tipologia textual, conceitos ainda não evidenciados no livro didático e que, dada a relevância, seria importante serem trabalhados.

Pela análise realizada pode-se afirmar que o texto oferecido para leitura e posteriores atividades é um artigo de opinião, mas o LDP prefere chamar de “texto opinativo”. Mesmo trazendo uma nomenclatura diferente, o texto apresenta as mesmas características do gênero artigo de opinião, o que implica levar o aluno a ler e a produzir um texto cujo objetivo é um posicionamento crítico face a um determinado assunto.

Estabelecendo uma relação entre as duas coleções analisadas, identificamos que a segunda coleção apresenta uma maior quantidade de propostas de produção textual que a primeira.

Por um lado, uma variedade de sugestões de produção textual com enfoque em vários gêneros torna-se interessante pela possibilidade de o professor escolher a proposta que melhor atenda à necessidade da turma. Por outro lado, incorre que o professor menos experiente pode querer trabalhar todas as propostas apresentadas no LDP e acabar propondo situações de ensino nas quais ele aborde aspectos fundamentais do gênero e da escrita de modo superficial.

Ambas as coleções contemplam as atividades já tradicionais da escola: leitura, compreensão e interpretação de texto, ou seja, o LDP adota nova perspectiva de ensino, o texto como objeto de ensino, mas muitas das propostas visam às práticas já desenvolvidas na escola.

No que tange ao desenvolvimento das habilidades de escrita, compreendemos que, nos limites da pesquisa, não foi possível analisar o que de fato o aluno escreveu. Mas essa é uma possibilidade para estudos posteriores, a fim de verificar se as propostas oferecidas pelo LDP de fato levam os alunos ao desenvolvimento da competência escrita. Pela análise realizada nas três propostas de produção textual, nota-se que seja possível que o LDP contribui para o desenvolvimento e aperfeiçoamento das habilidades de escrita do aluno.



As propostas de produção textual analisadas concebem a escrita como um processo, que envolve várias etapas até chegar ao produto, o texto. Essas etapas possibilitam que o aluno planeje, escreva, revise, avalie, reescreva seu texto. São etapas fundamentais para o desenvolvimento das habilidades de escrita.

As propostas analisadas incentivam o aluno a ler outros textos sobre a temática, a acionar o interdiscurso para posteriormente produzir seu discurso. No entanto, as propostas não orientam efetivamente como o aluno pode utilizar a voz do outro para validar, confirmar ou refutar o que está narrando. Ou partem do pressuposto de que o aluno já domina essa competência.

A primeira coleção nos chama a atenção pelo fato de que essa proposta aparece para o aluno do sexto ano, ou seja, ainda não é alguém que conhece e domina todos os recursos discursivos que auxiliariam a produção textual.

A segunda coleção optou em mostrar as estratégias de argumentação e como se apropriar do discurso do outro por meio de fragmentos de texto, em situações descontextualizadas de uso da língua. Ao nosso ver, mostrar isso dentro do próprio texto seria uma proposta mais significativa para o aluno.

As propostas analisadas contemplam a escrita de um texto em que o aluno se faça sujeito de seu próprio discurso, nessas propostas o aluno é solicitado a dar seu ponto de vista, sua opinião. As atividades propostas contribuem para uma formação crítica do aluno, em especial as práticas de escrita que possibilitam ao aluno refletir e se posicionar sobre temas como cuidado com os animais, relacionamentos na adolescência e o trânsito nas grandes cidades.

## **Referências**

ALVES FILHO, Francisco. **Gêneros jornalísticos: notícias e cartas de leitor no ensino fundamental**. São Paulo: Cortez, 2011.

APPOLINÁRIO, Fabio. **Metodologia da ciência, filosofia e prática da pesquisa**. São Paulo: Cengage Learning, 2016.

ASSIS, Francisco de. **A dimensão técnica dos gêneros jornalísticos: tipologias e procedimentos em manuais de redação**. In.: MELO, Jose Marques; LAURINDO, Roseméri; ASSIS, Francisco de (org). **Gêneros jornalísticos: teoria e práxis**. Blumenau: Edifurb, 2013, p. 81 – 94.

AZEVEDO, Tania Maris. **Uma opinião sobre a opinião**. In.: AZEVEDO, Tania Maris. PAVIANI, Neires Maria Soldatelli (org.). Universo acadêmico em gêneros discursivos. Caxias do Sul: EducS, 2010.

BAKHTIN, Mikhail. **Os gêneros do discurso**. In.: Estética da criação verbal. Tradução: Maria Ermantina Galvão G. Pereira. São Paulo: Martins Fontes, 2000, p. 279 - 326.

BAKHTIN, Mikhail. (Volochnikov). **Marxismo e filosofia da linguagem**. Tradução: Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. São Paulo: Hucitec, 2014.

BARBERO, Jesus Martin. **Dos Meios às mediações: comunicação, cultura e hegemonia**. Tradução: Ronald Polito e Sergio Alcides. Rio de Janeiro: UFRJ, 2009.

BATISTA, Antonio Augusto Gomes. **A avaliação dos livros didáticos: para entender o programa nacional do livro didático (PNLD)**. In.: ROJO, Roxane. BATISTA, Antonio Augusto Gomes. Livro didático de língua portuguesa, letramento e cultura da escrita. Campinas: Mercado das Letras, 2003, p. 25 – 68.

BATISTA, Antonio Augusto Gomes. ROJO, Roxane. **Livros escolares no Brasil: a produção científica**. In.: VAL, Maria da Graça Costa. MARCUSCHI, Bth (org). Livros didáticos de língua portuguesa: letramento e cidadania. Belo Horizonte: Autêntica, 2008, p. 13 – 46.

BATISTA, Antonio Augusto Gomes. ROJO, Roxane e ZÚNIGA, Nora Cabrera. **Produzindo livros didáticos em tempos de mudanças (1999-2002)**. In.: VAL, Maria da Graça Costa. MARCUSCHI, Bth (org). Livros didáticos de língua portuguesa: letramento e cidadania. Belo Horizonte: Autêntica, 2008, p. 47 – 72.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino**. Tradução: Reynaldo Bairão; revisão de Pedro Benjamin Garcia e Ana Maria Baeta. Petropolis, RJ: Vozes, 2013.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: línguas portuguesa**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BUENO, Luzia. **Os gêneros jornalísticos e os livros didáticos**. Campinas: Mercado de Letras, 2011.

BUNZEN, Clecio. **Livro didático de língua portuguesa: um gênero do discurso**. Dissertação de mestrado. Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2005.

\_\_\_\_\_. **Os significados do letramento escolar como uma prática sociocultural**. In.: VÓVIO, Cláudia; SITO, Luanda e GRANDE, Paula de. Letramentos: rupturas deslocamentos e repercussões de pesquisas em linguística aplicada. Campinas, São Paulo: Mercado de Letras, 2010, p. 99 - 117.

BUNZEN, Clecio; ROJO, Roxane. **Livro didático de língua Portuguesa como gênero do discurso: autoria e estilo**. In.: VAL, Maria da Graça Costa.

MARCUSCHI, Beth (org). *Livros didáticos de língua portuguesa: letramento e cidadania*. Belo Horizonte: Autêntica, 2008, p. 73 - 117.

CARDOSO, Silvia Helena Barbi. **“O conceito de linguagem e a nova prática pedagógica”**. In.: *Discurso e ensino*. Belo Horizonte: Autêntica, 2014, p. 27 - 59.

\_\_\_\_\_. **“As condições de produção do discurso pedagógico e a constituição de sujeitos”**. In.: *Discurso e ensino*. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.

CHOPPIN, Allain. **História dos livros e das edições didáticas: sobre o estado da arte**. São Paulo, 2004, v. 30, nº 3, p. 549 – 566. Disponível em < <http://www.scielo.br/pdf/ep/v30n3/a12v30n3.pdf> >. Acesso em 26/10/2017.

CITELLI, Adilson. **Linguagem e persuasão**. São Paulo: Ática, 2004.

CUNHA, Dóris de Arruda Carneiro da. **O funcionamento dialógico em notícias e artigos de opinião**. In.: DIONÍSIO, Angela Paiva. MACHADO, Anna Rachel. BEZERRA, Maria Auxiliadora. *Gêneros textuais e ensino*. São Paulo: Parábola, 2010. p. 179 – 194.

FIORIN. José Luis. **Linguagem e ideologia**. São Paulo: Ática, 2004.

GERALDI, Wanderley João. **Portos de passagem**. São Paulo: Martins fontes, 1995.

\_\_\_\_\_. **O texto na sala de aula**. São Paulo: Ática, 2011.

Gil, Antonio Carlos. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. São Paulo: Atlas, 2016.

Guia de livros didáticos: PNLD 2014: Língua Portuguesa. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2013.

HOUAISS, Antonio. VILLAR, Mauro de Salles. *Dicionário Houaiss da língua portuguesa*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2009.

KLEIMAN, Angela B. **Trajetória de acesso ao mundo da escrita: relevância das práticas não escolares de letramento para letramento escolar**. *Perspectiva*, Florianópolis, c. 28, n. 2, p. 375 - 400, 2010.

KOCH, Ingedore Villaça. **As tramas do texto**. São Paulo: Contexto, 2014.

KOCH, Ingedore Villaça. ELIAS, Vanda Maria. **Ler e compreender: os sentidos do texto**. São Paulo: Contexto, 2008.

\_\_\_\_\_. **Ler e escrever: estratégia de produção textual**. São Paulo: Contexto, 2010.

MACHADO, Anna Rachel. **Linguagem e educação: o ensino e a aprendizagem de gêneros textuais**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2009.

MACHADO, Anna Rachel. GUIMARAES, Anna Maria de Mattos. **O interacionismo sociodisursivo no Brasil**. In.: MACHADO, Anna Rachel. Linguagem e educação: o ensino e a aprendizagem de gêneros textuais. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2009.

MAINGUENEAU, Dominique. **Uma competência discursiva**. In.: Gênese do discurso. São Paulo: Parábola, 2008, p.47 - 74.

\_\_\_\_\_. **Análise de textos de comunicação**. Tradutor: Maria Cécilia P. de Souza e Silva, Décio Rocha. São Paulo: Cortez, 2013.

\_\_\_\_\_. **Discurso e análise do discurso**. Tradutor: Sírío Possenti. São Paulo: Parábola, 2015.

MARCUSCHI, Luiz Antonio. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola, 2008.

MELO, Jose Marques. **Jornalismo opinativo: gêneros opinativos no jornalismo brasileiro**. Campos do Jordão: Mantiqueira, 2003.

MELO, Jose Marques. **Panorama diacrônico dos gêneros jornalísticos**. In.: MELO, Jose Marques; LAURINDO, Roseméri; ASSIS, Francisco de (org). Gêneros jornalísticos: teoria e práxis. Blumenau: Edifurb, 2013, p. 21 - 26.

MELO, Jose Marques; ASSIS, Francisco de. **Gêneros e formatos jornalísticos: um modelo classificatório**. São Paulo: 2016, v. 39, n.1, p. 39 – 56. Disponível em < <http://www.scielo.br/pdf/interc/v39n1/1809-5844-interc-39-1-0039.pdf> >. Acesso em 26/10/2017.

MORAIS, Regis de. **Sala de aula: que espaço é esse?** Brasil: Papirus, 2015.

MORATO, Edwiges Maria. **Da noção de competência no campo da linguística**. In.: SIGNORINI, Inês (org.). Situar a língua(gem). São Paulo: Parábola, 2008, p. 39 - 65.

ORLANDI, Eni Pucinelli. **A linguagem e seu funcionamento – as formas do discurso**. Campinas, SP. Pontes, 2006.

PALMA, Dieli Vesaro. TURAZZA, Jeni Silva. **Educação linguística e o livro didático**. In.: BASTOS, Neusa Barbosa. Língua Portuguesa e lusofonia. São Paulo: Educ, 2014, p. 309 – 327.

PÉCORA, Alcir. **Problemas de redação**. São Paulo: Martins fontes, 2011.

RIBEIRO, Ana Elisa. **Navegar lendo, ler navegando: aspectos do letramento digital e da leitura de jornais**. Tese de doutorado. Belo Horizonte: 2008.

\_\_\_\_\_. **Tecnologia e poder semiótico: escrever, hoje.** Disponível em: <http://periodicos.letras.ufmg.br/index.php/textolivre> Ano: 2015 – Volume: 8 – Número: 1

RODRIGUES, Rosangela Hammes. **Os gêneros do discurso na perspectiva dialógica da linguagem: a abordagem de Bakhtin.** In: Meurer, J.L.; BONINI, Adair; ROTH, Desirée Motta. Gêneros teorias, métodos, debates. São Paulo: Parábola, 2005, p. 152 – 183.

ROGER, Chartier. **Os desafios da escrita.** Tradutora: Fulvia M. L. Moretto. São Paulo: Editora UNESP, 2002.

ROJO, Roxane. **Modos de transposição dos PCNs às práticas de sala de aula: Progressão curricular e projetos.** In: ROJO, Roxane. A prática de linguagem em sala de aula: praticando os PCNs. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2000, p. 27 - 38.

SANTOS, Sandoval Nonato Gomes. **Recontando histórias na escola: gêneros discursivos e produção da escrita.** São Paulo: Martins fontes, 2003.

SANTOS, Leonor Werneck. RICHE, Rosa Cuba e TEIXEIRA, Claudia Souza. **Análise e produção de textos.** São Paulo: Contexto, 2013.

SAUSSURE, Ferdinand de. **Curso de Linguística Geral.** Tradução: Antonio Chelini, Jose Paulo Paes e Izidoro Blikstein. São Paulo: Cultrix, 2006.

SCHNEUWLY, Bernard. DOLZ, Joaquim. **Os gêneros escolares: Das práticas de linguagem aos objetos de ensino.** Revista Brasileira de Educação, 1999, nº 11, p. 5 – 16.

SEIXAS, Lia. **Para compreender gêneros jornalísticos – Teoria do jornalismo e midiologia.** In.: SEIXAS, Lia; PINHEIRO, Najara Ferrari (org.). Gêneros: um diálogo entre comunicação e Linguística aplicada. Florianópolis: Insular, 2013, p. 81 – 102.

SERAFINI, Maria Teresa. **Como escrever textos.** São Paulo: Globo, 2001.

SILVA, Rogerio Barbosa da. SOBRINHO, Jeronimo Coura. VILLELA, Ana Maria Napóles. RIBEIRO, Ana Elisa. **Leitura e escrita em movimento.** São Paulo: Peirópolis, 2012.

### **Livros didáticos**

ALVES, Rosemeire. BRUGNEROTTO, Tatiane. **Vontade de Saber Português.** São Paulo: Editora FTD, 2012. (Volumes: 6, 7,8 e 9).

CEREJA, William Roberto. MAGALHAES, Thereza Cochar. **Português Linguagens.** São Paulo: Editora Saraiva, 2012. (Volumes: 6, 7,8 e 9).

## Apêndice

### Coleção 1

6º ano		Proposta de produção textual escrita	Universo discursivo
<b>Unidade 1</b> No mundo da fantasia	Capítulo 1 Era uma vez	O conto maravilhoso	Literário
	Capítulo 2 Terra de encantamento	O conto maravilhoso	Literário
	Capítulo 3 Todas as crianças crescem...menos uma!	O conto maravilhoso: do oral para o escrito	Literário
<b>Unidade 2</b> Crianças	Capítulo 1 Coisas de crianças	História em quadrinhos (I)	História em quadrinhos
	Capítulo 2 Uma questão de valor	História em quadrinhos (II)	História em quadrinhos
	Capítulo 3 Hora de diversão	História em quadrinhos (III)	História em quadrinhos
<b>Unidade 3</b> Descobrinho quem sou eu	Capítulo 1 O encantador de melros	O relato pessoal	Cotidiano
	Capítulo 2 Eu: o melhor de mim	A carta pessoal e os gêneros digitais A carta pessoal Gêneros digitais O <i>e-mail</i>	Cotidiano e midiático
	Capítulo 3 Em busca do sonho	O diário O blog O twitter	Cotidiano e midiático
<b>Unidade 4</b> Verde, adoro ver-te	Capítulo 1 Natureza morta ou natureza-morta?	Artigo de opinião (O texto de opinião)	Jornalístico
	Capítulo 2 A natureza em pânico	Crônica (Texto de opinião)	Jornalístico
	Capítulo 3 S.O.S. animal	O cartaz	Cotidiano
			<b>Total: 15 propostas</b>

7º ano		Proposta de produção textual escrita	Universo discursivo
<b>Unidade 1</b> Heróis	Capítulo 1 O nascimento de um herói	O mito	Literário
	Capítulo 2 O herói e seu avesso		
	Capítulo 3 O herói que habita em mim	Historia em quadrinhos	Historia em quadrinhos
<b>Unidade 2</b> Viagem pela palavra	Capítulo 1 A palavra no reino da ternura	O poema	Literário
	Capítulo 2 Palavras: porta de aventura	Poema	Literário
	Capítulo 3 A trilha das palavras	Poema-imagem	Literário
<b>Unidade 3</b> Eu e os outros	Capítulo 1 A descoberta do outro	O texto de campanha comunitária	Cotidiano
	Capítulo 2 Alteridade: exercício de ternura	_____	
	Capítulo 3 Bullying: o império da tirania	_____	
<b>Unidade 4</b> Medo, terror e aventura	Capítulo 1 Bem vindo ao futuro	A notícia	Jornalístico
	Capítulo 2 A aventura da viagem	_____	
	Capítulo 3 A aventura da criação	Entrevista	Jornalístico
			<b>Total: 8 propostas</b>

8º ano		Proposta de produção textual escrita	Universo discursivo
<b>Unidade 1</b> Humor: entreo riso e a crítica	Capítulo 1 O humor nosso de cada dia!	O texto teatral escrito (I)	
	Capítulo 2 Pílulas inquietantes	O texto teatral escrito (II)	
	Capítulo 3 O povo: suas cores, suas dores	A crítica	Jornalístico
<b>Unidade 2</b> Adolescente	Capítulo 1 Adolescência: a porta da vida	A crônica (I)	Jornalístico
	Capítulo 2 Corpo em (r)evolução	A crônica (II)	Jornalístico
	Capítulo 3 Nas asas do coração	A crônica argumentativa	Jornalístico
<b>Unidade 3</b> Consumo	Capítulo 1 Felicidade: quanto custa?	O anúncio publicitário	Jornalístico
	Capítulo 2 Consumo: o mundo da sedução	A carta de leitor	Jornalístico
	Capítulo 3 Publicidade: vende-se valores	A carta-denúncia	
<b>Unidade 4</b> Ser diferente	Capítulo 1 Semelhantes nas diferenças	O texto de divulgação científica (I)	Jornalístico
	Capítulo 2 Racismo? Estou fora!	O texto de divulgação científica (II)	Jornalístico
	Capítulo 3 Sou o que sou	_____	
<b>Total: 11 propostas</b>			



9º ano		Proposta de produção textual escrita	Universe discursivo
<b>Unidade 1</b> Valores	Capítulo 1 O preço de estar na moda	A reportagem	Jornalístico
	Capítulo 2 Os valores do outro	Reportagem	Jornalístico
	Capítulo 3 A dança das gerações	O editorial	Jornalístico
<b>Unidade 2</b> Aamor	Capítulo 1 A conquista do amor impossível	O conto (I)	Literário
	Capítulo 2 O selo do amor	O conto (II)	Literário
	Capítulo 3 O milagre do amor	O conto (III)	Literário
<b>Unidade 3</b> Juventude	Capítulo 1 A primeira vez	_____	
	Capítulo 2 Ser sempre jovem	_____	
	Capítulo 3 A permanente descoberta	O texto dissertativo-argumentativo	Tipologias textuais
<b>Unidade 4</b> Nosso tempo	Capítulo 1 Ciranda da indiferença	O texto dissertativo-argumentativo: a informatividade	Tipologias textuais
	Capítulo 2 Os Brasis	O texto dissertativo-argumentativo: a qualidade dos argumentos	Tipologias textuais
	Capítulo 3 De volta para o presente	O texto dissertativo-argumentativo: continuidade e progressão	Tipologias textuais
			<b>Total: 10 propostas</b>

**Coleção 2**

6º ano		Proposta de produção textual escrita	Universo discursivo
<b>Unidade 1</b>  A arte de se comunicar	Capítulo 1 Como eu me comunico	História em quadrinhos não verbal _____	História em quadrinhos
	Capítulo 2 Mens@gem p/vc	Carta pessoal	Cotidiano
<b>Unidade 2</b>  Histórias que divertem e ensinam	Capítulo 1 De volta à terra da fantasia	Paródia _____	Cotidiano
	Capítulo 2 Qual a moral da história	Fábula	Literário
<b>Unidade 3</b>  Há algo de estranho no ar!	Capítulo 1 História de arrepiar	Sinopse de livro _____	Jornalístico
	Capítulo 2 Entre o medo e a coragem	Desfecho de conto	
<b>Unidade 4</b>  Meio ambiente: responsabilidade de todos	Capítulo 1 Não deixe a natureza ir embora!	Anúncio publicitário	Publicidade
	Capítulo 2 Lixo é coisa séria	Texto de opinião (opinativo) _____	Tipologias textuais
<b>Unidade 5</b>  O prazer de ler	Capítulo 1 Livro: um amigo sempre presente	Relato pessoal	Cotidiano
	Capítulo 2 De página em páginas uma emoção	Crônica	Jornalístico
<b>Unidade 6</b>  Heróis: fantasia ou realidade	Capítulo 1 Heróis ou não heróis: eis a questão	Descrição poética de lugares	Tipologias textuais
	Capítulo 2 Os heróis estão entre nós	Autobiografia	Literário
			<b>Total: 12 propostas</b>

7º ano		Proposta de produção textual escrita	Universe discursivo
Unidade 1	Capítulo 1 Versos populares	Criação de quadrinhas	Cotidiano
	Poesia popular	Capítulo 2 Versos que contam histórias	Continuação de cordel _____
Unidade 2	Capítulo 1 A TV que você vê	Crônica _____	Jornalístico
	On...on-line: eu estou, você está	Capítulo 2 Internet: a rede em nossas mãos	Texto de opinião (opinativo)
			Tipologias textuais
Unidade 3	Capítulo 1 Que mundo desigual	Dissertação argumentativa	Tipologias textuais
	Diferentes realidades	Capítulo 2 Crianças invisíveis	Cartaz _____
			Cotidiano
Unidade 4	Capítulo 1 Eu, tu, eles: cada um com seu jeito	Entrevista _____	Jornalístico
	Um mundo plural	Capítulo 2 Todas as cores e etnias	Texto instrucional
			Cotidiano
Unidade 5	Capítulo 1 A riqueza do saber popular	Histórias em quadrinhos	História em quadrinhos
	Tradição da cultura popular	Capítulo 2 Raízes do Brasil	Lenda _____
			Literário
Unidade 6	Capítulo 1 Os poderes dos deuses	Reescrita de mito	Literário
	Histórias de deuses e heróis	Capítulo 2 Os mitos explicam	Texto informativo
			Tipologias textuais
Total: 12 propostas			

8º ano		Proposta de produção textual escrita	Universo discursivo
<b>Unidade 1</b>  Vida de adolescente	Capítulo 1 Meu primeiro amor	Crônica	Jornalístico
	Capítulo 2 Relacionamento na adolescência	Artigo de opinião _____	Jornalístico
<b>Unidade 2</b>  Uma viagem pelos clássicos	Capítulo 1 Histórias para a vida toda	Resenha	Jornalístico
	Capítulo 2 Minha terra tem história...	Apólogo	Literário
<b>Unidade 3</b>  "Tempos modernos"	Capítulo 1 A tecnologia no cotidiano	Miniconto	Literário
	Capítulo 2 O universo digital	Reportagem _____	Jornalístico
<b>Unidade 4</b>  A arte de fazer poesia	Capítulo 1 A poesia e seus encantos	Soneto _____	Literário
	Capítulo 2 Há poesia em tudo que eu vejo	Poema	Literário
<b>Unidade 5</b>  O dia a dia no trânsito	Capítulo 1 Atenção! Pare! Siga!	Artigo de opinião _____	Jornalístico
	Capítulo 2 Para um trânsito melhor	Anúncio em folheto	Publicidade
<b>Unidade 6</b>  A alegria do fazer rir	Capítulo 1 Humor: da reflexão à crítica	A crônica humorística	Jornalístico
	Capítulo 2 Rir é o melhor remédio	Anúncio publicitário _____	Publicidade
	<b>Total: 12 propostas</b>		

9º ano		Proposta de produção textual escrita	Universo discursivo
<b>Unidade 1</b> O mundo das artes	Capítulo 1 Do picadeiro às telas	Roteiro de cinema _____	Cinema
	Capítulo 2 Universos de formas e cores	Descrição objetiva e subjetiva	Tipologias textuais
<b>Unidade 2</b> O jornal que a gente lê	Capítulo 1 Aconteceu, virou notícia	Notícia	Jornalístico
	Capítulo 2 Deu no jornal	Roteiro de telejornal _____	Jornalístico
<b>Unidade 3</b> “Ao infinito, e além”	Capítulo 1 O poder da ciência	Conflito e desfecho de romance	Literatura
	Capítulo 2 Uma odisséia na ficção	Sinopse	Jornalístico
<b>Unidade 4</b> Isso é coisa séria	Capítulo 1 Vale a pena refletir	Dissertação argumentativa _____	Tipologias textuais
	Capítulo 2 Assunto em pauta	Carta argumentativa	Tipologias textuais
<b>Unidade 5</b> É de se aventurar!	Capítulo 1 Um mar de aventuras	Conto _____	Literário
	Capítulo 2 Uma vida de aventuras	Relato de viagem	Literário
<b>Unidade 6</b> Por um mundo melhor	Capítulo 1 Diga não a violência	Crônica _____	Jornalístico
	Capítulo 2 Do caos à esperança	Poema	Literário
			<b>Total: 12 propostas</b>